

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2019

Barbora Markalousová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra francouzského jazyka a literatury

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vývoj metod výuky čtení ve Francii
Evolution of teaching strategies for reading in France
Barbora Markalousová

Vedoucí práce: PhDr. Sylva Nováková, Ph.D.
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Francouzský jazyk se zaměřením na vzdělávání

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Vývoj metod výuky čtení ve Francii potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury.

Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu a vytištěná varianta se shoduje s elektronickou variantou v SIS.

V Praze dne 12. 7. 2019

.....
podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí práce, PhDr. Sylvě Novákové, Ph.D., za její vstřícnost, za trpělivost, cenné rady a připomínky, které mi poskytla v průběhu přípravy, zpracování a napsání bakalářské práce.

Rovněž bych chtěla poděkovat panu Oskarovi Hýblovi za korekturu mé bakalářské práce.

Abstrakt

Tato práce se zabývá historickým vývojem metodiky osvojování četby ve Francii od počátků vědecké didaktiky po současnost. Je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. V teoretické části jsou definovány tři základní typy metod četby – syntetická, analytická a analyticko-syntetická. Zaměřujeme se především na problematiku aplikace jednotlivých typů v rámci vzdělávacího procesu, jejich vzájemné porovnání i historický vývoj jejich používání. V praktické části shromažďujeme data týkající se aplikace jednotlivých metod ve výuce v současné době a jejich přijetí u odborné veřejnosti ve Francii. Cílem práce bylo vyhodnotit možnosti aplikace získaných poznatků z didaktiky FLM ve výuce francouzštiny FLE jako cizího jazyka.

Klíčová slova:

slabičné členění, artikulace promluвовého řetězce-na úrovni segmentální, chaîne parlée, rytmická skupina, suprasegmentální rovina, suprasegmentální jevy, čtení, osvojování dovednosti čtení

Abstract:

This thesis deals with the development of reading instruction techniques over the entire course of history of scientific didactics. It is split into two main parts, theoretical and practical. In the theoretical part the three main methods of reading are defined – synthetic, analytic and analytical-synthetic. We will especially focus on the topic of application of the individual method types in the context of the educational process, their comparison and on how they were used over time. In the practical part we collect data on contemporary application of the individual methods in classes and how well are they accepted among the professional public in France.

Klíčová slova anglicky:

speech chain articulation, syllabification, rhythmic group, suprasegmental level of the linguistic description, suprasegmental phenomena, reading acquisition, reading learning

Obsah

Úvod	8
Metodologie	10
Teoretická část	11
1. Kódování a dekodování v komunikaci	11
1.2. Písmo	13
1.3. Změna rámce výchovně vzdělávacího procesu	15
2. Primární/elementární četba a primární/elementární čtení	17
2.2. Vztah <i>foném – grafém</i>	19
2.2.1. Foném	19
2.2.2. Grafém	21
2.2.3. Didaktizace opozice <i>grafém – foném</i>	22
2.3. Četba vs. čtení.....	24
2.4. Problematika primární četby.....	25
2.5. Motivace čtení.....	25
3. Historie metod výuky čtení	28
3.1. Syntetická (sylabická) metoda	28
3.2. Globální (analytická) metoda.....	29
3.3. Analyticko-syntetická (smíšená) metoda.....	32
4. Současné dění v rámci změn ve výuce čtení prvního ročníku (CP)	33
4.1. Projekt <i>l'École de la confiance</i>	33
4.2. Evaluace od ročníku CP do CE1.....	35
5. Didaktiky FLM a FLE	37
5.1. Didaktika FLM versus didaktika FLE	37
5.2. Didaktika FLM inspirací v didaktice FLE	39
5.3. Vývoj ve Francii v didaktice <i>čtení</i> v letech 2006-2019	41
Praktická část	44
1. Úvod k výzkumu.....	44
2. Dotazníkové šetření	44
3. Analýza sbíraných dat.....	45
4. Závěr dotazníku	51
6. Závěr práce	52
Résumé	54
Bibliografické údaje:	57
Přílohy:	62

Úvod

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala téma s názvem *Vývoj metod výuky čtení ve Francii*. Věnuje se metodám výuky čtení, kognitivním principům, na nichž jsou založeny, jejich adekvátnosti ve vztahu k cílům této části výchovně vzdělávacího procesu, jejich parametrům v rámci téhož a specifickým plynoucím z rámcového, vyučovaného jazyka. Inspirací mé volby tématu bakalářské práce byla povinná pedagogická zahraniční stáž ve francouzském městě Angers, kterou jsem absolvovala ve druhém ročníku studia oboru Francouzského jazyka a literatury.

Na této zahraniční stáži jsem měla možnost navštívit několik školských zařízení jdoucích od prvního stupně základní školy (*école élémentaire*), přes druhý stupeň (*collège*) až po školu střední (*lycée*). V rámci návštěv ve školách jsem se mimo jiné zúčastnila výuky i v ročníku *cours préparatoire* (CP) ve kterém se děti ve svém prvním ročníku školské docházky, ve věku 5-6 let, učí postupně školním návykům, a kde se mimo jiné vyučují základní principy počátečního čtení.

Při této příležitosti, na základě srovnání francouzské metody, používané v navštívených zařízeních, a metodou, kterou jsem znala ze škol českých, se zrodil i můj zájem o tuto část primární didaktiky.

Od tohoto prvního setkání a této první metodické konfrontace jsem se začala hlouběji zajímat o výuku čtení na francouzských primárních školách. Takto jsem se dostala k výzkumu, s nímž souvisí interakce a vzájemná inspirace a obohacování mezi didaktikou francouzského jazyka jako mateřského jazyka (FLM) a výukou francouzského jazyka jako jazyka cizího (FLE), v jejichž rámci je výuku čtení také možné studovat.

Dalším podnětem pro moje rozhodnutí pro toto téma jsou společenské debaty, jejichž tématem jsou obměny týkající se přístupu k metodám výuky v ročníku CP a CE1. Nejaktuálnějšími důležitými milníky jsou velké národní diskuze, po kterých byl zveřejněn dopis učitelům ministra školství Jeana-Michela Blanquer. Změny se týkají přístupu k metodám výuky čtení a psaní v ročníku CP a CE1 a jejich evaluací probíhajících v rámci projektu *École de la confiance*, projekt školy participativní zodpovědnosti¹. Do těchto debat se zapojily i další organizace jako *Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance* [DEPP] a *Le conseil scientifique de l'éducation nationale, au service de la*

¹ *École de la confiance* – program delegování metodických rozhodnutí z úrovně ministerské na úroveň jednotlivých konkrétních činitelů výchovně vzdělávacího procesu – ředitelů, metodiků a konkrétních učitelů.

communauté éducative, které se společně s ministrem školství podílejí na současných změnách.

Názory na podobu adekvátní metodiky četby se neustále vyvíjejí, a proto se jedná o stále aktuální problematiku. Do těchto debat se ovšem promítají i pokusy o využití moderních technologií ve výuce.

Otázka adekvátních metod a stanovení optimální výuky četby je čím dál komplexnější, a to díky novým výzkumům, na které se metody snaží reagovat přizpůsobením ideálního uchopení grafofonologické a fonografické konverze slov v rámci vzdělávacího procesu.

Výzkumným tématem této práce je didaktika čtení, v jejímž rámci jsme zkoumali následující výzkumné otázky:

- (1) Na jakých principech metody fungují a popis jejich vývoje až po současnost?
- (2) Která metoda nejlépe vyhovuje nejen žákům, ale i tomu, který příslušný výchovně vzdělávací proces řídí, učiteli?
- (3) Zejména nás však bude zajímat, jak využít didaktiku FLM v didaktice FLE.

S tímto tématem se setká každý začínající pedagog, a proto je, domníváme se, důležité být v tomto ohledu dobře orientován a obeznámen.

Metodologie

V první kapitole teoretické části, nazvané *Kódování a dekodování v komunikaci*, se budeme zabývat písmem. Tato kapitola se zaměřuje na historii písma, se kterou vznikl proces kódování neboli v terminologii výchovně vzdělávacího procesu psaní a dekodování (v terminologii výchovně vzdělávacího procesu čtení, viz přílohy 1 a 2). Druhá kapitola, s názvem *Primární/elementární – četba a čtení*, se zabývá elementární četbou a s ní spojenými procesy, které této dovednosti předchází, a které je třeba si před samotným učením čtení osvojit. Mimo to, v druhé kapitole rozebereme termíny četba a čtení, a poté se dostaneme k termínu primární čtení, které vyložíme podrobně. Ve třetí kapitole, *Historie metod výuky čtení*, rozebereme základní metody výuky čtení v jejich historickém vývoji. Tradiční metody jsou celkem tři – syntetická, analyticko-syntetická, analytická. Kromě těchto základních metod zmíníme i metody současné, nově používané ve výuce francouzského jazyka. Poté se dostáváme k páté kapitole, s názvem *Terminologie didaktiky četby*, kde uvedeme důležité termíny spojené s pojmem čtení.

Na závěr zmíníme, jak může profesor měnit svou metodu čtení v průběhu roku za pomoci evaluací, které jsou doporučené/povinné v rámci francouzského edukačního systému.

V praktické části se budeme zabývat otázkou „*Jaké metody čtení se při výuce čtení využívají, a která metoda je užívána nejčastěji, a jestli je pro děti vyhovující*“. Na základě dotazníku, popíšeme a okomentujeme nasbíraná data. V závěru shrneme výsledek své práce a pokusíme se odpovědět na otázky, které jsme si na začátku položili.

Všechny překlady této práce jsou vlastní.

Teoretická část

1. Kódování a dekodování v komunikaci

V této kapitole popíšeme počátek a vznik písemné komunikace. Klíčové pro tuto kapitolu bude písmo a jeho historie (kapitoly 1.2 a 1.3) a místo, jež zaujímá jak v systému jazyka, tak v komunikaci jako procesu (kapitola 1.1).

1.1. Grafofonologická a fonografická konverze

Abychom vyložili celou komplexitu problematiky této práce a dali jejímu popisu pevný rámec, v jehož logice ji budeme moci metodologicky strukturovat, je nutno principy čtení kontextualizovat nejprve lingvisticky.

Čtení je předmětem zájmu zejména pěti velkých disciplín – textové lingvistiky, diskurzní lingvistiky, pragmatiky, teorie jazykového znaku a kognitivní lingvistiky. Proto jej v této kapitole uchopíme lingvisticky z několika pohledů, lišících se podle typu disciplíny, v jejímž kontextu tak budeme činit.²

Z hlediska prvních tří disciplín je čtení nutno chápat jako percepční část procesu komunikace. Budeme jej situovat nyní v rámci koncepce procesu komunikace. Toto situování se všemi jeho parametry schematizujeme v zobrazení, pro jehož pojetí se inspirujeme v teorii předložené Jakobsonem (1963: 209-248) a v koncepci vypracované Kerbrat-Orecchioni (1980: 6), (cf. Přílohy – Obrázek 2).

Jak ze schématu vyplývá, dochází při komunikaci, řečovém³ / mluvním aktu, probíhající mezi emitorem sdělení (*émetteur*) a příjemcem (*récepteur*) ke kódování (*codage*) sdělení (*message*): sémický řetězec, tj. myšlenka, kterou emitör v komunikaci sděluje, je artikulací materializována do podoby vysloveného řetězce fónů či psaním (transkripcí) do podoby napsaného řetězce grafémů. Komunikačním kanálem (*canal de communication*) se sdělení týkající se jazykového či mimojazykového referentu (*réfèrent linguistique ou extralinguistique*) dostává až ke sluchu či zraku receptora, skrze něž vstupují jako podněty do nervové soustavy. Zde dochází k dekodování (*décodage*): foneticky realizovaný morfemický řetězec (*chaîne morphémique prononcée*) či graficky realizovaný morfemický řetězec (*chaîne morphémique écrite*) jsou konvertovány znovu na řetězec sémický, tj. myšlenku. Emitör je tedy kodérem (*codeur*), jenž převádí myšlenky do určitého kódu (*code*), mluveného či

² Přednáška a seminář (2015): Úvod do studia FJ a románských jazyků, Jiří Jančík

³ Termín *Circle linguistique de Prague*

psaného, aby mohly být přeneseny, jako akustický či vizuální signál, komunikačním kanálem mezi dvěma intelekty. Příjemce / receptor na konci tohoto přenosu signálů poté funguje jako dekodér (*décodeur*).

Fáze kódování je ve skutečnosti mnohem složitější, například podle de Saussure – de Mauro (1995), protože se přidává otázka, jakým způsobem jsou v myslech emitora a příjemce / receptora přenášeny významy (*signifié*). De Saussure (str. 97-100) definuje v tomto smyslu koncept zvukový obraz (*image acoustique*).


Jak je z tohoto zřejmé, je při psaní/kódování převáděna pouhá představa realizace (myšlenka – představa vysloveného nebo napsaných morfemického řetězce) na realizaci skutečnou (materializace fyzická): představa zvuku je převáděna na svou transkripci do grafémů typu písmen abecedy. Při dekódování dochází k převodu opačnému: realizace skutečná je převáděna na představu realizace, transkripce je převedena na představu vysloveného zvuku.

Pokud jde o základní terminologii a ústřední koncepty týkající se lingvistiky jazykového znaku, vycházíme v této kapitole zejména z publikací Kristeva, Rey-Debove, Umiker (2010), Cavassilas (2012), Barthes (1964).

Tímto se dostáváme již do oblasti teorie fungování jazykového znaku. Každý uživatel nějakého konkrétního jazyka má ve své jazykové znalosti u každé jazykové jednotky naprogramovánu velice komplexní systémové fungování. Nejsložitějším aspektem systémového fungování každé jazykové jednotky fungující jako jazykový znak jsou procesy nazývané grafofonologická konverze a fonografické konverze, jejichž schematizované vyobrazení přikládáme v následujícím schématu.

Ve svém vysvětlení schématu tohoto procesu viz. (cf. Přílohy – 1: Sémioze lexému FLEUR podle Weill-Chounlamountry, 2008), se budeme opírat o některé další de Saussurovy výklady (cf. de Saussure – de Mauro, 1995: 97-100).

Emitor (*émetteur/locuteur*) jako osoba, která kóduje sémické řetězce na materializované realizace řetězců morfemických, musí být schopen ke konceptům, signifikátům (*signifié*) jazykových znaků, které má ve své virtuální jazykové znalosti (*langue*), přiřadit všechny různé možné signifikanty (*signifiant*): konkrétnímu sémickému řetězci „květina“ ve francouzštině při kódování alternovaně přiřazuje vyslovený řetězec fónů, foneticky realizovaný morfemický řetězec (*chaîne morphémique prononcée*), [flœr], napsaný řetězec grafémů, graficky realizovaný morfemický řetězec (*chaîne morphémique écrite*) *fleur* a piktogram / symbol ☼.

Příjemce / receptor jako osoba, která dekoduje materializované realizace řetězců na řetězce sémické, musí v [flœr], *fleur* a  rozpoznat signifikanty které jsou procesem signifikace jednoznačně spojeny se signifikátem „květina“ a s referentem, kterým je jedna konkrétní květina.

To, co tedy okolí dítěti musí během dlouhého procesu osvojování jazyka (jazykové akvizice) či učení se jazyku zprostředkovat, je takto komplexní signifikace. V rámci výchovně-vzdělávacího procesu ve škole mají žáci předmět čtení a předmět psaní, v nichž probíhá skrze různé aktivity nácvik obou konverzí – grafofonologické a fonografické: hlasité předčítání souvislého textu, slabikování, různé hry například Syllabozoo⁴ (cf. viz Přílohy č. 3), diktát, malované čtení a podobně.

1.2. Písmo

Písmo je nedocenitelný nástroj, který se ve fylogenezi lidského rodu vyvinul k poslání, které je pro lidský rod klíčové: shromažďovat znalosti a zkušenosti jednotlivých generací a kumulovat je v běhu času, jinými slovy zaznamenávat cizí zkušenost a uchovávat ji v čase. Díky tomuto nástroji, který se po staletí zdokonaloval a optimalizoval, se duševní vývoj lidského rodu neustále zrychloval.

Způsob, jakým vnímáme písmo my dnes, se však liší od historického nahlížení na něj. V nejstarších dobách patřila znalost písma a schopnost ho používat mezi exkluzivní výsady velice úzké skupiny ve společnosti. Ti, co uměli psát, byli nejčastěji lidé spojení s ezoterickými schopnostmi – kněží, astrologové a astronomové, alchymisté apod. Byla to úzká elita společnosti vymezující se proti veliké mase negramotného zbytku obyvatelstva. Následující historický vývoj, od těchto nejstarších fází až po moderní dobu, by se schematizovaně mohl označit jako demokratizace písma. Znalost a užívání písma se v rámci společnosti stávaly čím dál hojnějšími.

V současné době průměrná míra gramotnosti v dospělé populaci dosahuje již 86,248 % a písmo se tedy stalo nástrojem naprosté většiny populace. Pro výchovně vzdělávací proces to znamená mnoho: se znalostí musí být ve výchovně vzdělávacím procesu počítáno na všech úrovních – písemný projev je jedna ze čtyř hlavních jazykových dovedností. I v mateřském, i v cizím jazyce se učíme o jednu rovinu jazyka více – rovinu grafickou.

Paralelně s alfabetizací světové populace se rovněž proměňoval jiný parametr, který sám apriori s písmem nesouvisí, parametr ekonomický. K tomu, aby se písmo v nějakém

⁴ Didaktická pomůcka, hra, autora Andrého Ouzoulias, vydaná nakladatelstvím Éditions Retz.

společenství rozšířilo a stalo se součástí kultury, nestačí pouze to, aby v něm narostla procentuální část lidí schopných číst, nýbrž také musí vznikat dostatečné množství psaných materiálů.

Takovýto vývoj má celkem dvě roviny – rovinu tvůrčí a rovinu finanční. Musí zaprvé narůst skupina lidí, kteří se částečně nebo výhradně mohou psaním živit, tvůrci, a skupina lidí, pro něž se psaní/čtení stane součástí života soukromého i produktivního, uživatelé. Zadruhé se písmo musí stát finančně dosažitelné, a tím učinit psaní/čtení aktivitou, jež se týká většiny jazykového společenství. Tato druhá rovina se odehrává v několika fázích a v několika přechodových procesech: přechodový proces hliněné destičky/mramor – papyrus – pergamen – papír, přechodový proces ruční přepisy – knihtisk a přechodový proces fyzický suport – digitální podoba.

Mimo jiné je písmo i nástrojem rozvoje kulturního dědictví. Jde o kódovací sestavu znaků. Nejdříve tyto znaky byly zaznamenávány do kamenů, skály, kosti zvířat, hliněných tabulek, destiček, na nichž bylo potom písmo vypalováno. Díky tomu se texty zachycené písmem zachovaly celá tisíciletí. Jak uvádí Mounin (1967: 36), prvním předchůdcem písma byly takzvané *memogramy*, pod kterými si můžeme představit značky, které sloužily k zapamatování. Většinou se tyto znaky zaznamenávaly tesáním do kamene, zářezy do stromů, uzly na šňůrách. Začátek vizuální komunikace poté datujeme už do období pravěku. Známé nám jsou například *nástěnné malby*, především se zvířecími vzory. Konkrétně ve Francii je můžeme najít například v jeskyni Lascaux.

Pouze skrze písmo je možná komunikace napříč staletími. Vznik a vývoj písma je velmi komplexní proces, a proto není divu, že se písmo vyvinulo v průběhu staletí více druhů. Můžeme rozlišit čtyři základní druhy písma: písmo obrázkové, písmo slovní, grafické a hláskové. Velmi dobře známé obrázkové písmo neboli piktogramy, které slouží k označování předmětů. Poté písmo slovní, které označuje morfémy – je ideografické, např.: hieroglyfy. Typický příklad jazyka pro slabikové písmo je japonské, kdy jeden znak značí jednu slabiku. Písmu hláskové, kterým je dnes většina písem, označuje jednotlivé hlásky.

Historie písma je velice dlouhá, první psané texty jsou datovány do 4000 let před Kristem. Během staletí se podoba písma proměňovala od písem egyptských, přes čínská a chetitská, foinická, řecká a římská až po současná písmena. Přitom i každé národní písmo zaznamenalo vývoj, často prošlo dokonce několika typy.

Ohledně písma, ve své publikaci George Mounin (1967: 30) uvádí několik jeho hlavních fází, jimiž jsou *mytogramy*, *piktogramy*, *ideogramy* či *hieroglyfy*, *syllabogramy* a *fonogramy* – tyto fáze typologického vývoje písma odrážejí postupný přechod od velice obsahově komplexních *signifiants*, spojených s jedinečnými referenty až k obsahově redukovaným znakům snadno kombinovatelným díky své obecnosti a odpojenosti od jedinečných referentů.

Předávání znalosti písma a didaktizace čtení probíhá v rámci výchovně vzdělávacího procesu. Nyní proto přistupme k písmu z hlediska výchovně vzdělávacího procesu, ve kterém se přístup k předávání písma a vzdělávání postupně měnil.

1.3. Změna rámce výchovně vzdělávacího procesu

Jedna z hlavních příčin proměny vzdělávacího procesu je změna postavení školy v rámci společnosti a demokratizace přístupu ke vzdělání (cf. například Merle, 2009; Selz – Vallet – Deubel – Huart, 2006 a Průcha, 2002).

Jak je zdůrazněno v práci Dancel Bridgitte (2011: 1-10), důležitým milníkem je ve Francii, vydání zákonů Julese Ferryho v roce 1881 a 1882, kterými bylo ustaveno, že mohou děti obojího pohlaví i různých společenských vrstev studovat. Zanedlouho na to byla vyhlášena povinná školní docházka. Mluví se i o laicizaci francouzského školství, kdy se vliv církve na školství oslabil.

S tímto zákonem došlo k demokratizaci školství: pro většinu společnosti toto znamenalo možnost dostupného studia a vzdělání. Před tímto zpřístupněním školy a školského systému širokým vrstvám společnosti bylo vzdělání dostupné jen té úzké části společnosti, jejímž společným jmenovatelem byla hojnost prostředků, finančních i materiálních, kterými mohla platit a zajišťovat nejen samotné vzdělání, ale i veškeré jeho opory.

V rámci bohatších rodin z vyšších vrstev měli žáci tedy jednak vlastní učitele (preceptory), kteří se jim mohli věnovat individuálně a v rozsahu, v jakém jim bylo zapotřebí, jednak dostupné aplikační texty v rámci soukromých knihoven.

S nástupem demokratizace nastala masifikace školního vzdělávání: přístup ke vzdělání byl umožněn mnohem širším vrstvám společnosti, došlo k demokratizaci *kvalitativní* a *kvantitativní*⁵: do tříd přicházejí žáci různé intelektové úrovně – žáci učebně slabší a žáci

⁵ *Démocratisation quantitative a démocratisation qualitative* (cf. například Lapostolle, 2005 ; Merle, 2002 ; Prost, 1986 ; Robert, 1993).

učebně silnější, dívky a celkově se výchovně vzdělávací proces odvíjel v rámci velikých kolektivů.

S nástupem kolektivní výuky se změnily podmínky, za jakých učitel pracuje a žáci se vzdělávají. V běžné výuce již nemá učitel možnost se přizpůsobovat individuálním potřebám jednotlivých žáků. Individuální vzdělávání může sloužit jen jako doplňující běžnou výuku. Je třeba najít co nejefektivnější metodu výuky a v co nejkratším časovém limitu dosáhnout předání dovednosti čtení velké různorodé skupině.

2. Primární/elementární četba a primární/elementární čtení

2.1. Příprava na osvojení čtení

Během posledních let se vědecká rešerše ohledně výuky čtení velmi rozšířila. Zabývá se jí několik vědeckých oblastí, jako jsou lingvistické obory jako fonetika a fonologie, psycholingvistika i experimentální psychologie. Dnes už můžeme mluvit o *science de la lecture* (Sprenger-Charolles – Dehaene – Huron, 2012: 1).

Přípravou na osvojení čtení rozumíme hlavní dovednosti, jejichž bezchybné fungování je před samotným procesem osvojování čtení důležité. Mezi ně můžeme řadit například sluchovou percepci a zrakovou percepci.

Podle Kateřiny Šámalové (Kocurová a kol., 2012: 52-53) ve svém příspěvku ke *čtení a ontogenezi dítěte* řadí mezi základní předpoklady úspěšného počátečního vzdělávání tyto funkce: *vizuální pozornost, pravolevou orientaci, koordinaci oka a ruky (vizuomotorická koordinace), diferenciaci, paměť, funkce sluchové, ovládání očních pohybů, rytmizaci promluvy, schopnosti analýzy a syntézy slabiky, rozklad slova na slabiky*.

Dalším nezbytným aspektem základní práce s jazykem je slovní zásoba, kterou dítě disponuje a již získává v raném dětství od rodičů, například poslechem předčítání knih.

Do kritérií přípravy osvojení četby, kterou by už dítě mělo mít zvládnutou, můžeme v podstatě zahrnout vše, co se v českém prostředí po dítěti vyžaduje při zápisu do prvního ročníku základní školy.

Dle doporučení MŠMT: „*Při motivační části je pak dítě přítomno zápisu a může docházet k orientačnímu posouzení jeho školní připravenosti. Úroveň dosažených znalostí a dovedností by měl zjišťovat pedagog při neformálních aktivitách s dítětem (rozhovor, hra, připravené cílené aktivity zaměřené na zhodnocení určitých dovedností dítěte, prohlídka školy)*.“⁶

Důležitou roli hraje psychický vývoj dítěte, to, jestli je pro školní docházku zralé. Před nástupem do školy se dítě mění z hlediska svého chování. Záleží nám na tom, zda je dítě emocionálně vyspělé, což souvisí se stupněm rozvoje nervového systému dítěte.

⁶ Tematická zpráva ČŠI, Zápisy žáků do 1. ročníku základního vzdělávání, 2016 Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/Tematicka1Tridy/resources/_pdfs/_/TEMATICKA_1.tridy_.pdf, [cit. 15/03/2019]

U zápisu je v České republice po dítěti vyžadováno splnění několika úkolů, na základě, kterých je ověřeno zvládnutí elementárních dovedností. Je ověřována schopnost rozlišit geometrické obrazce, rozpoznat barvy, identifikovat některé předměty. Jedná se o sérii dílčích schopností, které by dítě mělo mít zvládnuty před zahájením školní docházky, tedy i před začátkem osvojování elementárního čtení. Oproti tomu ve Francii dítě není podrobeno tomuto zkoušení osvojených schopností u zápisu do ročníku CP na primární školu, jestliže má splněnou docházku v mateřské škole (*grande section*).⁷

V rámci osvojování čtení rozlišujeme podle U. Fritha tři stádia osvojování tohoto procesu (Gombert, 2002: 79-94):

Prvním stádiem je stádium logografické – *logographique*, kdy se dítě setkává se čtením pouze grafickou formou, učíme ho tedy rozpoznávat globálně některá slova, která dítě vnímá jako obrázek. Jednodušeji se poté orientuje v textu.

Druhým stádiem je stádium takzvané abecední – *alphabétique*, při kterém si dítě rozšiřuje slovní zásobu (*vocabulaire mentale*). Dítě si pojí mluvené výrazy s psanými, tímto nachází souvislost mezi jejich vizuální a grafickou formou a zvukovou stránkou. *Slovní zásoba* (*vocabulaire mentale*) je součástí systému mentálního slovníku (*dictionnaire mental*).

Alain Bentolila uvádí názorný příklad v publikaci *Apprendre à lire* (2006: 2) tím, že objevuje: „*pod osmi písmeny slova "oranger" zvuky [o.r.ã.ʒ.e] v jejich slabičném uspořádání, bude žák schopen hledat ve svém "mentálním slovníku" (dictionnaire mental), aby identifikoval význam, který odpovídá této hláskové kombinaci.*“ Jinými slovy, takto získaný „zvuk slova“ mu dovoluje obrátit se na tento mentální slovník (jenž je tím, který mu umožňuje pochopit, co mu bylo řečeno) a zeptat se ho: Skrze tento přírůbek vidíme, nakolik je rozhodující kvantita a kvalita slovní zásoby, kterou dítě má předtím, než se naučí číst.

Jak vyplývá z předchozího odstavce, je velice důležité, aby členové jazykového společenství, kteří se na výchovně-vzdělávacím procesu alfabizace podílejí, nebo jej alespoň doprovázejí, rozvíjeli dítěti *mentální slovník*. Toto je zajištěno tím, že při každém užívání jazyka je fungování znakové reference posilováno explicitací odkazování: toho dosáhneme tím, že na dítě budeme mluvit, a budeme mu vždy pojít slovo s nějakou věcí – gestem ruky například, tito průvodci, naznačí sémiotický vztah mezi užitým slovem a jeho ontologickým referentem. Poté si dítě osvojí základní slova, a automaticky si začne poté uvědomovat fonetickou podobu hlásek, například prostřednictvím hláskování.

⁷ <https://www.education.gouv.fr/cid37/l-inscription-a-l-ecole-elementaire.html>, [cit. 02/02/2019]

Nejdůležitějším bodem je tedy pro nás mladý žák, který by měl objevit a poznat principy výstavby a struktury abecedy a principy fungování psaného kódu daného jazyka. Hlavním cílem žáka, je dešifrovat jemu na počátku zcela neznámých grafických znaků zaheslovaný jazyk a poznat systemiku jeho užívání v grafické podobě, kterou si poté osvojí. Nicméně, nejde tedy pouze o dekodování jazyka, ale je potřeba tento systém pochopit v jeho celistvosti. Propojením všech dílčích procesů a jednotlivých aspektů jazyka je žákovi umožněno postupně rozšiřovat svůj *dictionnaire mental*⁸. Osvojením jazyka se stává žák produkčně i percepčně autonomním. Dekodování není jediným cílem této druhé fáze procesu osvojování čtení, dalším cílem je, aby žák propojil graficky transkribované hlásky spojené ve slova, tj. slova v jejich grafické podobě, se sémickým řetězcem, tj. smyslem, který při čtení hledá. Tato propojování a jejich automatizace jsou z jedním hlavních procesů jazyka ve všech jeho možných materializacích v jejich souvislostech.

Třetím stádiem rozumíme *stade orthographique*, tedy učení se pravopisu. Jde o stádium, jehož hlavním cílem je rychlost a efektivita čtení spojená s identifikací slova.⁹

2.2. Vztah foném – grafém

Pro výuku čtení je tedy klíčový vztah mezi grafémem a fonémem, který tvoří základ pro pochopení fungování francouzského jazyka a jeho didaktickou metodologii. Pro přesné vymezení v následujících dvou podkapitolách shrneme termín foném a grafém.

2.2.1. Foném

Začneme fonémem, při jehož popisu budeme vycházet zejména z prací Dohalská – Schulzová (2015: 31-36), Léon – Schogt – Burstynsky (1997: 50-61), Chiss – Filliolet – Maingueneau (2001: 95-99)

Dle Peytarda a Genouvriera (1970: 37) je foném nejmenší možnou jednotkou v mluveném jazyce a zároveň nejmenší jednotkou, která je schopna měnit smysl pouhou záměnou dvou jednotek v mluvené řeči, aniž by sama byla nositelem smyslu. Tato diskriminační funkce spjatá se zvukovou rovinou jazyka je studována segmentální částí fonologie. Oproti tomu se prozodie zabývá základními jevy suprasegmentálními. [I tyto jevy

⁸ Une dictionnaire est un composant fondamental pour tout système de traitement de langue. Or, il y a différents types de dictionnaires, variant selon la tâche (analyse, génération, traduction) et le support (papier, électronique, cerveau).

<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2005-2-page-103.htm>

⁹ <https://www.dyslexia-international.org/ONL/FR/Course/S1-L4.htm>

mají diskriminační funkci, která patří podle Hazaël-Massieuxové] „*k základním gramatickým funkcím a umožňuje podle melodického průběhu věty určit její modalitu.*“ (Dohalská – Schulzová, 2011: 188)

Tuto úroveň a diskriminační jevy rozebereme podrobněji později. Ve slovníku lingvisty Duboise¹⁰ najdeme obdobnou definici, která říká, že každý jazyk má určitý počet fonémů. Každý jazyk disponuje základní výbavou rejstříku fonémů (mezi 20-50 fonémy – podle jazyka). Ty se mezi sebou kombinují pro vytvoření signifikantů, zpráv. Nejčastěji jsou fonémy označovány jako nejmenší jednotkou schopnou rozlišit dva a více morfémů.

Dále v textu dodává druhou definici, která říká: „*Můžeme říci, že foném je druhotnou jednotkou fonologicky vhodnou, která nese fonický obraz.*“

Fonémy jsou důležité pro rozpoznání slov, a proto mají distinktivní rysy, díky kterým rozpoznáme další jednotky jazyka. Dále mluví o tom, že si můžeme v podstatě představit foném jako hudební akord, který je rozložen na jednotlivé oddíly menší než celek, svazek distinktivních rysů nebo v podobném smyslu *des éléments différentiels* podle de Saussure. (Léon, Schogt, Burstynsky, 1977: 45)

U fonému jakožto nejmenší vymežitelné jednotky popisu jazyka definujeme alofonii, neboli souhrn všech možných alofónů. Alofonie je souhrnem všech možných variant, všech možných realizací fonému. Od žáka, který čte, se očekává volba správného alofónu, která by odrážela jeho strategickou volbu na základě správného vyhodnocení fonotaktických parametrů.

Počet fonémů je v každém jazyce specifický, jednotlivé jazyky se liší rovněž v šíři alofonii jednotlivých fonémů.

„*Například, pokud Francouz slyší slovo „ticket“, reaguje pouze minimálně na rozdíl mezi [e] nebo [ɛ], ačkoliv dobře ví, jak vypadá „standardní“ či „ustálená“ výslovnost. To se však liší například v případě slova blancs – velký rozdíl je, zda v realizaci ses cheveux blanc vyslovíme nosovou samohlásku tak, že nám nebude zřejmý význam vyřčení mezi blancs [blã] a blonds [blɔ̃].*“ [U slov typu *blancs* a *blonds* můžeme velmi snadno naší výslovností slova zaměnit, a tak předat "mylnou informaci" dál. Reakce by byla tedy jiná.] (2001: 95)

¹⁰ <https://archive.org/details/DictionnaireDeLinguistiqueDubois/page/n347>, [cit. 21/09/2018]

2.2.2. Grafém

Přístupme nyní k popisu grafému. Při něm se budeme opírat zejména o texty Jiří Černý – Jan Holeš, (2004); Doubravová, (2008); František Čermák, (2010), Mareš (2014: 48-49).

Grafém je základní jednotka grafické materializace výpovědi, grafického zaznamenání výpovědi. Jedná se o jednotku charakterizovanou *alografii* – jednomu grafému je přiřazena množina jeho grafických variant. Tato skutečnost vede k tomu, že se žáci učí číst vlastně několik různých zápisů: velká tiskací písmena, malá tiskací písmena, velká psací písmena, malá psací písmena. Podobně i při výuce psaní se musí naučit psát, kromě základní kurzivní podoby i podoby další, blízké tiskacímu písmu.

Tak jako foném je i grafém souborem distinktivních rysů, v tomto případě grafických.

Vztah mezi grafémem a fonémem je komplexní. Ve francouzštině není jejich vztah dokonalou korespondencí: některým fonémům, či přesněji alofónům odpovídají digrafy či trigrafy (například *ch*, *ts*, *tch*, *eau*), některé grafémy jsou foneticky realizovatelné několika různými způsoby (například *r*, *x*, *s*). Například při realizaci nefinální [r] – finální [r], [r] – [ʀ], [r] – [ʁ].

2.2.3. Didaktizace opozice *grafém – foném*

Sprenger-Charolles – Dehaene – Huron (2012: 1-3) k tomuto tématu uvádějí, že je využíváno několika základních pilířů, které dětem napomáhají k osvojení principů čtení. Podle těchto základních pilířů by se měl učitel orientovat a adaptovat svou výuku.

Prvním základním pravidlem, které je potřeba dětem ukázat, je učení vztahu grafému – fonému, včetně několika základních samohlásek (*a, e, i, o, u*) a souhlásek, v souvislostech, tzn. v různých variacích a výslovnostních diferenciacích, jako například „*l*“ – *la, lé, lo, li, lu*. Tento systém už nastiňuje princip syntetické metody.

Dalším bodem je mobilita grafémů. Je důležité umět rozpoznat grafickou změnu a výslovnostní podobu při přesunu grafému, jako například u už zmiňovaného „*l*“ – v kombinaci s grafémem „*i*“ – *li* proti *il*. Dítě tuto kombinaci snadno zamění.

Francouzština je založena na abecedním principu, tzn. grafémy čteme zleva doprava a kombinace jsou transkribovány na fonémy dle určitých pravidel. To je spojeno s prostorovým vnímáním (*perception spatio-temporelle*) a fonologickým procesem.

Důležité je dítěti ukázat různé kombinace souhlásek a samohlásek, například kombinaci souhláska – samohláska, samohláska – souhláska, a na tomto konceptu dítěti ukázat, jak tyto principy fungují.

Mimo to je pro dítě nezbytná znalost „opaků grafické formy“, například: *b – d, p – q*. Je třeba je umět rozlišit, protože se píší a vyslovují jinak, přestože dětem se zdají podobné.

Ve vztahu grafém – foném by se nejdříve měly učit nejfrekventovanější kombinace. Například dle Liliane Sprenger-Charolles, Dehaene, Huron (2012):

„„V“ je téměř vždy vyslovováno /v/, zatím co „g“ je někdy vysloveno jako /j/ a v jiných případech jako /g/, tím pádem bude při výuce zavedeno písmeno „v“ před písmenem – grafémem „g“. Tento postup, kdy postupujeme od častějších kombinací k méně frekventovaným, dětem-žákům umožňuje v co nejkratším časovém úseku zvládnout přečíst co nejvíce slov a co nejrychleji se naučit číst.“

Pro usnadnění pochopení základního pravidla abecedy by mělo být vysvětleno propojení grafému a fonému (viz 2. kapitola) na názorném tvoření slabik v různých kombinacích jako souhláska – samohláska (*la*), samohláska – souhláska (*il*), souhláska – samohláska – souhláska (*peur*).

Častým jevem ve francouzštině jsou grafémy, které se nečtou/nevyslovují (*lettres muettes*). Můžeme si je ilustrovat na příkladech, jako jsou určitý člen *le* nebo neurčitý člen *de* – nebo na slovech jako *petit*, *lycée*. Přestože jsou to grafémy, které se nečtou, je důležité, aby o nich dítě mělo povědomí už od počátku osvojování čtení. Pokud by tomu tak nebylo, dítě by se mohlo naučit chybný pravopis, což je jak pro učitele, tak pro dítě nežádoucí.

Od procesu výuky čtení se nedá odmyslet psaní, je jeho nedílnou součástí, jak nám napovídá již vztah grafém – foném. V percepci a produkci grafému a fonému je ve francouzštině velký rozdíl. Čtení se tedy velmi liší od psaní. Naučit se skladbu slov usnadňuje nejen bezchybný pravopis, ale i čtení samotné.

Dle Sprenger-Charolles (2012: 3) si můžeme tu situaci ilustrovat na konkrétním příkladu. Žák má napsat slovo *auto*. Pokud nezná správný pravopis, tak může dle fonetické transkripce toto slovo napsat různými variantami jako například *otau*, *otto*, *eauto*, které odpovídají výslovnosti slova *auto*.

Obtížné je pro žáky především kódování slov. Proto je dobré dětem dát pravidla, podle kterým jsou schopni samoučení. Například *qu* se čte jako /k/. Dítě si tuto poučku zapamatuje a samo je schopno ji při příští práci s textem využít.

Záleží však na učiteli, jaký systém procvičování zvolí. Příjemnou součástí učení je poté motivace, odměna a radost z učení. Dítě tak může získat od učitele vnější motivaci, která podnítl nadále zájem i mimo školu, například čtením knížek pro začínající čtenáře.

Pozornost musíme soustřeďovat i na žáky ve třídě. V jedné školní třídě se můžou objevit tři skupiny dle úrovně čtenářství, a to začátečníci (*les débutants*), velmi pokročilí (*lecteurs experts*), kteří ovládají psaní i čtení již na velmi dobré úrovni a zpravidla méně početnou skupinu dětí, které mají specifické obtíže (*en difficulté*).

Dle Liliane Sprenger-Charolles v publikaci *Cahiers pédagogiques* (2014) jsou základními jednotkami zápisu grafémy, které korespondují s fonémy. V této publikaci dále říká, že pro porozumění transkripce musí dítě rozšířit – disponovat fonemické vědomí (*conscience phonémique*). Dle mezinárodních rešerší je to také potvrzeno například v Německu, Anglofonních zemích, Španělsku a dalších. Toto porozumění dítěti umožní vnímat mluvené slovo jako kombinaci fonémů.

Cvik v systematickém způsobu a fonemickém vědomí usnadní dítěti nauku čtení, protože díky němu dítě porozumí abecední transkripci současně s učením pravopisu.

Grafofonemický metodický přístup dle výzkumu (Braibanta a Gérarda, 1996, poté Goigoux 2000) účinnější než jiné metody i pro děti se specifickými obtížemi. Tento vztah grafofonemický začíná už v raném věku.

2.3. Četba vs. čtení

Co je pro učitele z hlediska didaktiky důležité rozlišit, jsou dva termíny, a to *čtení* a *četba*. Podle Lederbuchové (2012: 161) je *čtení* aktivitou *dekódování graficky zachyceného jazykového výrazu v úrovni lexikálních významů*. Můžeme tedy říci, že *čtení* je aktivitou, jejíž hlavním cílem je porozumění, a může jím být i transformace psané formy textu do mluveného projevu. Oproti tomu *četba* souvisí s prací s literárními texty. Při *četbě* musí čtenář naopak vyvinout větší aktivitu, při níž kreativně dekóduje literární text, který má mnohdy skrytý – zakódovaný význam. Souvisí to jak se stránkou lexikální, tak sémantickou i estetickou, např. pokud si představíme báseň, kaligram.

Podle Heleny Duchkové (2012: 161) je třeba tyto termíny odlišit. *Čtení* definuje jako dekódování jazykového výrazu v úrovni lexikálních významů. Kdyžto oproti tomu *četbu*, bychom měli chápat jako proces komunikace čtenáře s textem umělecké literatury, ze kterého přebírá informace, které potom podle sebe interpretuje – přejímá podle jeho tvořivosti a hravosti.

Další, kdo se k tomuto tématu vyjadřuje, je K. Homolová (2012: 161) která je, v souladu s H. Duchkovou. K. Homolová říká, že *čtení* označuje vnímání textu – tzn. to, že čtu text, který je složený ze slov, a kódů, které dávají společně (v uceleném celku) význam. Čtením je podle ní rozuměno „*vnímání soustavy tiskových znaků a uvědomování významu těchto znaků*.“

U *četby* textu je znakům navíc přikládán nějaký specifický význam – jako například problematika estetického prožívání textu, hlubší skrytá myšlenka, která může být ukrytá například v poezii, interpretace textu.

2.4. Problematika primární četby

Dle Spilkové (2005) je nutno rozlišit dva termíny jimž je počáteční *čtenářská gramotnost* a *počáteční čtení*. V publikaci *Proměny primárního vzdělávání v ČR (2005)* Spilková uvádí, že termín *počáteční čtenářská gramotnost* je širším pojmem než *počáteční (elementární čtení)*, neboť zahrnuje vedle rozvoje dovednosti *čtení* také rozvoj psaní, vyjadřování a aktivního poslechu.

S primární četbou souvisí i termín *dětské čtenářství*. Dle Heleny Duchkové (2012: 163), můžeme *dětské čtenářství* definovat jako počátek aktivního přístupu k četbě, za který se považuje už rané dětství mezi 1.- 3. rokem dítěte. Dítě ještě přímo není čtenářem, ale setkává se již se slovesností jiným způsobem, naslouchá mluvenému slovu, s ním sleduje text apod.

Na čtenářství může být pohlíženo z různých úhlů pohledu. To, jestli člověk čte či nikoliv, o jeho osobnosti velmi vypovídá. Čtenářství je v podstatě sociální praktikou neboli sociologickým aspektem. Záleží na tom, jestli člověk vidí okolo sebe svoje přátele číst. Totéž platí u rodičů. Čtenářství může tím pádem poukazovat na to, z jaké společenské vrstvy člověk/dítě pochází.

Na tomto záleží nejvíce u dětí, které jsou nejvíce ovlivňovány v raném dětství, později je těžké zakročit a čtenářské návyky měnit. Prvopočátečnímu čtení se učí děti v prvním ročníku základní školy. Potřeba rozvoje čtení v prvním ročníku je důležitá, proto bychom děti měli inspirovat k čtenářství, k počáteční četbě, jak říká Bellenger (1978: 14-16).

Docílit zájmu o čtení u dětí můžeme několika způsoby, a to například vybíráním poutavých textů pro děti. Spolupracovat lze na půdě školy, ale i s rodiči nebo knihovnami, které nabízejí zapůjčení knih nebo různé vzdělávací programy a s nimi spojené aktivity. Během školního roku se žáci učí různým pravidlům a pracovním návykům a rituálům, mezi něž patří například i pravidelné čtení ve škole, i například jen ve své pasivní podobě, kdy dětem může být pouze předčítáno. K předčítání by učitelé měli motivovat i rodiče, kteří podpoří své děti předčítáním doma. S rituály a pravidly si dítě přijde bezpečnější.

2.5. Motivace čtení

Než se dostaneme k samotnému procesu výuky četby, proto, abychom mohli nejmenším předávat zkušenosti, musíme začít nejdříve u sebe a pečlivě si uvědomit, jaký je cíl výuky četby a vytvoření motivace k četbě u dětí. Pedagog je pouhým nástrojem, který se

snaží předat pozitivní náhled na četbu dětem. Publikum, které tvoří součást vzdělávacího procesu, je jedním z parametrů, na který bychom se měli zaměřit. Můžeme se na něj podívat z několika hledisek, jako například.: jak je to vhodné publikum pro vzdělávací proces a na kolik je motivováno, poté kognitivní kompetence, jestli je adekvátní použít vizuální (barvy), nebo spíše auditivní (pouštění úseků – segmentace pomocí nahrávky –segmentace podle vzoru), fonetické kompetence, jestli už mají základy těchto dovedností.

Jak uvádí Nováková (2012: 124), byla literatura a její četba napříč francouzskou historií v popředí zájmu francouzské společnosti. Proto dnes Francouzi kladou velký důraz na počáteční čtení a jeho formu výuky. Pokud se podíváme na čtení ze strany didaktiky a pedagogiky, můžeme si povšimnout hned několika termínů, jakými jsou například *čtení, četba, čtenář, čtenářství, povinná četba, čtenářská gramotnost/negramotnost*, což jsou klíčové termíny, které se budou protínat naší prací. Tyto historické diskuze a debaty ohledně čtení a jeho výuky vedly k tomu, že postupným vývojem, jsme se dnes ocitli v situaci, kdy máme volbu mezi celou sérií různých metod jejichž přehled a popis je součástí práce (2012).

Dle Causse (2000: 201) by výuka čtení měla být pro dítě jako *dobrodružná výprava* za poznáním, během které se střetne samo se sebou. Touto dobrodružnou cestou je dítě doprovázeno učiteli, jimiž jsou rodiče, a poté učitelé ve škole. V rámci prožívání příběhů se dítě psychicky vyvíjí, a proto je nutné, abychom mu četli už od raného věku. Nezáleží na tom, zda dítě plně rozumí obsahu čteného textu, ale je důležité, aby dítě postupně rozvíjelo svoji fantazii a rozšiřovalo slovní zásobu. Pokud se společně usadíme s dítětem ke čtení, dítě zůstává v kontaktu nejen s námi, ale i s knihou. Může si listovat, otáčet stránky, nebo cítit jejich texturu stránek, a v závislosti na interakci ukazovat na obrázky, které si pak automaticky pojí s řečeným slovem. Při čtení je dítě objevitelem, proto má radost, když si zapamatuje některá slova, větu. Už v raném věku se dítě setká s knihou spíše v nepřímém kontaktu – prostřednictvím rodiče, zejména matky, nebo učitele/ky v mateřské škole. Nejedná se jen o čtení knihy s rodiči, ale i o vzájemnou komunikaci. Jakmile dítě dospěje do fáze, že je schopno samo číst, je třeba ho dál podporovat. Rodiče mohou vyvinout aktivitu k dítěti a ptát se ho například na jeho prožitek z četby, případně na dějovou linii, na postavy příběhu apod.

Rozvojem čtenářské pregramotnosti a gramotnosti není jen čtení, ale jedná se i o recitování poezie, zpěv nebo také stolní hry, kde se rozvíjí slovní zásoba – později v mateřské škole to může být jiný typ aktivity jako divadlo (dramatizace). Už začínající čtenář může rozpoznat dva typy jazyků – literární a druhý typ, jako nástroj ke komunikaci s rodiči, kamarády, učiteli. Prostřednictvím různých her a interaktivních aktivit, si začne dítě/žák hrát

s jazykem, přesněji řečeno, začne si pohrávat se slovy, se slabikami. Malé dítě opakuje po dospělých všechna slova, což může být někdy na škodu, nicméně se může naučit slova, u kterých nezná význam. Poté se děti snaží slovo použít i v každodenním jazyce. Jde-li o slovo, které patří k odborným termínům, nebo cizím slovům, je poté na rodičích, aby svému dítěti význam vysvětlili, a proto je důležité, aby rodiče s dítětem hodně komunikovali.

Slova vyslovená a napsaná však v lidské komunikaci a v lidském jazyce neexistují izolovaně. Jsou to znaky v auditivní a v grafické realizaci, ale zůstávají znaky, tzn. jsou zapojeny do procesu sémioze, jinými slovy znaky neexistují izolovaně, ale jsou ve svém fungování v jazyce vždy zapojeny do komplexní sítě sémiotických a sémiologických vztahů. Znak je takto propojen ze svým signifikátem a se svým referentem a jako signifikant vstupuje do dalších vztahů se signifikanty ostatními.¹¹ Abychom dítě naučili nějaký znak používat dokonale, musíme jim tyto komplexní vztahy vyložit a postupně vytvářet (to je princip učení jazyka např. rodilých mluvčích).

Utváření představy o komplexnosti těchto vztahů u dítěte probíhá tak, že mu v každodenním životě – rodič či učitel při každé příležitosti jednotlivé vztahy ilustruje a automatizuje: Maminka v encyklopedii pojmenovává stroje, zvířata, povolání – přičemž, v okamžiku, kdy dítěti je ukazuje na obrázcích, babička opakovaným ukázáním písmene A při čtení slova auto pomáhá dítěti ztotožnit zvuk /A/ s grafémem /a/, tatínek tím, že u několika na první pohled zcela odlišných předmětů nahlas vysloví identifikaci jako kolo (jezdecké kolo, vodní kolo, mlýnské kolo, stoupneme si do kola, kola u auta/ ucho (konkrétně pomýšlíme ucho tašky, hrnce, lidské,..) – popřípadě u řady zcela tvarově, materiálově a barevně i fyzikálně odlišných objektů sdělí identické přiřazení ke skupině potravin, zvířata, sporty, hračky.

Čtení by mohlo být vlastně každodenním rituálem, například večer, než jde dítě spát, nebo odpoledne po obědě. Trávením času s dítětem rodič neztrácí čas a podporuje v dítěti zájem o knihu/příběh.

Jak uvádí Causse (2000: 41) ve své publikaci heslem: „*Plaisir de jeux, plaisir du je*“, důležité je, aby čtení bylo dětem předkládáno jako zábavná činnost, a ne povinnost, kterou je nutno plnit.

Co je důležité, je prostředí, kterým je mimo školku, školu i domov. Pokud je dítě od raného věku obklopeno knihami, automaticky k četbě získává vztah.

¹¹ V rámci předmětu Vybrané kapitoly z lingvistiky a stylistiky 2 na PedF UK, Jiří Jančík

3. Historie metod výuky čtení

Jednou z výzkumných otázek této práce je vývoj metod čtení. Abychom si udělali celkový obraz, v následující kapitole popíšeme z hlediska historického vývoje tři hlavní metody výuky čtení a rozebereme jejich didakticko-funkční klady a zápory.

Aby bylo jasné, co přesně rozumíme pod *metodou čtení* v této kapitole, která se věnuje jejím historickým proměnám, připomeneme, jak ji definovali ve své práci Sprenger-Charolles – Huron – Dehaene, (2012: 7):

„Metoda čtení je souborem principů, který uspořádává zásady a jejich realizaci ve výuce čtení.“

3.1. Syntetická (sylabická) metoda

Základy syntetické metody jsou staré už více než 2000 let. Předpokládá se, že tato metoda vznikla souběžně s abecedou. (Bellanger, 2012: 60). Syntetická metoda funguje na základě slabik. U četby textu postupujeme od písmen obsažených ve slabikách, analýzou slabik, přes izolované celky, až přečteme celou větu („*du plus petit au plus grand*“, *des phonèmes et des lettres vers les syllabes, les mots, les phrases*).¹²

Jedním z nejznámějších představitelů syntetické metody ve Francii byl Mathurin Boscher. *Méthode Boscher* je metodou čistě syntetickou, která simultánně rozvíjí čtení, psaní, pravopis, počty, kreslení, recitaci apod. Jeho učebnice byla jednou z prvních, která prezentovala syntetickou metodu.

Z didaktického pohledu máme dvě varianty, jak při výuce čtení metodou syntetickou postupovat. První variantou je fonografická metoda, která je součástí metody syntetické. U fonografické metody začínáme od mluvené fáze (*l'oral*), abychom pak mohli přistoupit ke čtení (*l'écrit*), tedy přesněji řečeno ke grafické verzi.

Fonografického povědomí (*la conscience phonographique*) je dosaženo v momentě, kdy dítě porozumí vztahu mezi tím, co slyší, a tím, co vidí, tedy grafickou a fonologickou formou.

Druhou možností je přiblížení metodou čistě syntetickou, která spočívá v identifikaci společných grafémů ve více slovech („a“ ve slově „papa“ nebo „Clara“) nebo také rozložení

¹² Seminář 2015, Conseil scientifique et technique de TFL: *Développement méthodes de la lecture* Université Paris Descartes: Dostupné na: <http://linguistiques.muroni.free.fr/SITE/seminaire/developpementmethodeslecture.pdf>

slova na slabiky (*pa / pa ; cla / ra*). Tyto dva metodické přístupy pomáhají dítěti ke skládání slabik jím samým – nejprve jednoduše v kombinaci souhláska – samohláska (*consonne + voyelle comme p + a = pa*) souhláska, souhláska a samohláska (*consonne + consonne + voyelle comme c + l + a = cla*).

V syntetické metodě nejsou písmena čtena, ale jsou jmenována (“bé”+ “a” = “ba”).¹³

V rámci syntetických metod je známá i metoda *phonomimiques*, nebo také nazývána jako *gestuelles*, která byla vynalezena a používána především pro handicapované děti.

Tato metoda spočívá ve stejných principech jako syntetická metoda, postupuje se u ní tedy obdobně, s výjimkou toho, že mají děti foném asociovaný s gestem, které jim napomáhá ke snadnějšímu zapamatování a následnému užívání. Jedním z autorů slabikářů je didaktička Suzanne Borel-Maisonny (1960), která právě ke každému fonému nabízí asociované gesto, jež připomíná ať už grafickou či mluvenou formu. V roce 2018 byla vydána obnovená edice, kde byla metoda znovu podrobně popsána a prezentována, a současně adaptována didaktičkou Clotilde Silvestre de Sacy dětem se specifickými potížemi.¹⁴

Výhodou syntetické metody je, že se dítě za velice krátkou dobu zlepší ve čtení. Jakmile se dítě učí vztah grafém – foném, mělo by dokázat dešifrovat všechna slova bez ohledu na to, jestli zná jejich význam.

Malou nevýhodou je, že dítě nemá grafém (písmeno) spojeno s obrázkem nebo slovem, které by mu napomohlo k rychlejšímu zapamatování abecedy.

3.2. Globální (analytická) metoda

V následující podkapitole popíšeme globální metodu čtení s jejími klady a zápory. Vycházet budeme především z publikace od autora Lionela Bellangera (1978) doplněnou o další zdroje.

Jeden z prvních, který oponoval syntetické metodě, byl opat *de Randoviliers* v knize z roku 1768, *De la manière d'apprendre les langues*. Vystupoval proti školské praxi, kdy to málo pozornosti, které dítě udrží, je učitelem vyplýváno na skládání slabik a požaduje od nich, aby na základě fonotaktické úvahy, které nejsou schopny, získaly z těchto seskupených slabik zvuk celého slova. (Beaume, 2006: 91)

¹³ Seminář Université Descartes, Paris V – Dostupné z: <http://linguistiques.muroni.free.fr/SITE/seminaire/developpementmethodeslecture.pdf> [cit. 12/02/ 2018]

¹⁴ Popis obnovené edice S. Borel-Maisonny 2018 Dostupné z: <http://www.bien-lire.net/> [03/03/2019]

Je to Nicolas Adam, který v roce 1787 shromažďuje základy globální metody ve svém díle s názvem *Vraie manière d'apprendre une langue quelquoncque*. Podle N. Adama děti zbytečně dlouho trápíme memorováním velkého množství hlásek, slabik a písmen, které se učí bez jakékoliv hlubší reflexe, zcela mechanicky. (2006: 91)

[...] Oproti syntetické metodě, kde slovo PAPA – rozdělujeme na slabiky a učíme se PA-PA, podle globální metody se na slovo PAPA díváme komplexně, děti tedy neanalyzují ani hlásky, ani slabiky. Dítě se podívá na slovo a je mu řečeno, co to slovo znamená. (2006: 91-92)

Opakováním si poté dítě memoruje celé slovo, až ho bez problému přečte. Je ovšem otázkou, zda se dítě takto naučí skutečně číst, či jen memoruje nějaké grafické ikony.

V globální metodě v podstatě pokračujeme dále v intuitivním způsobu, jakým jsme dítěti předávali texty od raného věku. Když je dítě malé, neustále mu ukazujeme obrázky, knížky, věci a stálým opakováním si dítě spojí mluvenou podobu slova s příslušnou věcí. Ve formální výuce čtení pokročíme v metodické komplexnosti o stupeň výše: dítěti klademe za úkol si místo obrázku mluvenou formu spojit s grafickou formou, která nahrazuje obrázek či příslušný fyzický předmět.

Adam uvádí také příklad hry, kdy je spojován objekt a slovo, například pomocí kartiček se slovy a souvisejícími frázemi. Obvyklými tématy, kterými se začíná, jsou jídlo, zvířata, rodina apod. Tyto *jeux avec les papiers*, jak říká, dětem pomáhají – děti poté čtou snáze.

Globální metoda je založena na percepci celých slov v celé větě, v celém textu, vnímaných globálně. Tento přístup imituje osvojování jazyka u dítěte – například: dítě vidí bagr, matka dítěti již po několikáté řekne „toto je bagr“, dítě zase slovo na kontrolní otázku položenou matkou slovo bagr zopakuje, a tímto znásobeným kontrolním opakováním se dítě slovo bagr naučí.

N. Adam ještě říká, že *lire est plus important que déchiffrer*, číst je důležitější než identifikovat znaky.

Podle N. Adama je nejdůležitější zůstat co nejdéle u globální metody, nicméně nácvik rozkladu slov a jejich analýzu na slabiky a grafémy považuje autor rovněž za velmi důležité.

O něco později, v 19. století, *Joseph Jacotot* tuto metodiku upravuje a radí, aby se co nejrychleji od analytické fáze přikročilo k fázi syntetické.

Tito předchůdci ovlivnili proměny a podobu globální metody. Obdobím největšího rozmachu globální metody byl právě začátek 19. století.

Koncem 19. století *Ernest Renan* ve svém díle *L'Avenir de la science* z roku 1890 vykládá lidské poznání aplikované na konkrétní předmět jako proces o třech fázích: pohled na celek, diskriminující a analytický pohled na části a syntetická rekompozice celku na základě znalostí jednotlivých částí.

Dále se synkretismem, který principálně odpovídá první z fází, zabýval Édouard Claparède, který si dokonce tento termín vypůjčuje od Renana, a který ho aplikuje v rámci psychologie dítěte. Teprve s E. Claparèdem se základy synkretismu stávají součástí rámcově vzdělávacího plánu.

Édouard Claparède říká, že pro člověka, který ovládá jazykové mechanismy písemného projevu, jsou grafémy lehčím konceptem než slabika a slabika lehčím konceptem než slovo. Naproti tomu pro dítě, které vidí text úplně poprvé, je snadnější rozlišit slovo nebo větu, protože mu připomínají namalovaný obrázek. Pokud tedy vyučující zvolí tuto metodu, může to být pro dítě výhodou při osvojování čtení: místo jednotlivých písmen výuka čtení začíná celými izolovanými slovy.

V roce 1923, ve svém díle *Le langage et la pensée chez l'enfant*, se Piaget přiklání k podstatě již zmíněné globální metody, o které jsme už dříve mluvili, při níž se žák nejdříve zaměří na rozpoznávání izolovaných slov, a teprve poté kombinuje analýzu se syntézou.

Autorství globální metody je přisuzováno Decrolymu, belgickému doktorovi, který založil *Institut spécial pour les anormaux*, ale její základy sahají mnohem dále, již do 18. století, právě do metodiky opata de Randovilliers a Nicolase Adama. Klíčová je u této metody hra se slovy, která již jsou dítěti známá, a která mu již umožní skládat krátké fráze. Teprve poté se dítě dostává ke slabikování slov (Beaume, 2000: 91). „*Decrolyho metodický přístup je nazýván také méthode idéovisuelle, který byl v 80. letech 20 století byl zaadaptován Évelyne Charmeuxovou a Jeanem Foucambertem* (Nováková, 2012: 125).“

„Dle R. Goigoux a Sylvie Cèbe (2006) se v současné době používají dva typy globální metody – *méthode naturelle de Céléstin Freinet a méthode idéo-visuelle, kterou zpopularizoval Jean Foucambert v 70. letech*“ (Chavanes 2014: 3).

Výhodou čistě globální metody je její hravost a kreativita v rámci didaktiky. Protože je tato metoda založena na percepci celých slov, která si děti zapamatovávají, není však možné, aby byly schopné dešifrovat všechna slova. Z počátku učení čtení děti znají jen nejfrekventovanější a pro ně nejdůležitější slova.

3.3. Analyticko-syntetická (smíšená) metoda

Analyticko-syntetická metoda funguje na základě smíšení metody syntetické (tzv. sylabické) a metody analytické (tzv. globální). V posledních letech stoupl poměr globální složky metody, zatímco metodická složka syntetická je brána spíše za metodu tradiční. Metoda analyticko-syntetická tak nabízí využití obou metod najednou.

Rouchettův plán hlásá řadu principů, jejichž praktický dosah si zaslouží vědeckou pozornost. Jeho součástí je tvrzení, že jazyk má být vnímán především jako prostředek komunikace, jejíž je čtení jednou z ústředních složek. (Bellanger, 2012: 85)

Četba je prostředkem komunikace, slouží k vyjadřování, k poznávání a k získávání znalostí. Důležitý je zde koncept *préapprentissage* související se zralostí, jinak bychom mohli říct s duševní vyspělostí, která je základem pro další rozvíjení v oblasti čtení. Do této předfáze učení spadá ovládání/osvojení různých dovedností: *la maîtrise d'une motricité auditive, phonatoire, articulatoire, corporelle et visuelle*. (J. a É. Fijalkow, 2003: 55)

„Smíšená metoda čtení se snaží o kombinaci předností obou již zmíněných předchozích přístupů“ (Nováková 2012: 125). Zaměřuje na analytickou a syntetickou stránku čtení zároveň.

Některé dílčí modifikace jsou zásluhou práce didaktičky S. Borel-Maisonny, jejíž metoda je v podstatě syntetická, obsahující však zaměření na zafixování hlásek¹⁵.

Tyto metody můžou být užívány pro reedukaci žáků s dyslexií. S touto metodou jsou spojováni například B. Lemaire, Romain, Piquemal.

V Belgii to byl právě B. Lemaire, který napsal učebnici – *Moyens éducatifs Jean qui rit*, která měla velký úspěch. Tato učebnice prezentovala tzv. *méthode gestuelle*, která byla určena pro běžnou výuku čtení. V jejím rámci jsou to právě rytmus, gestika a slovo, které definují hlavní konstitutivní rysy a principy. Opírá se zejména o vizuální, auditivní a hmatové (*tactile*) čítí (Bellanger: 2012: 86).

„Přesto při výuce čtení Lemaire neopouští Jedním typem cvičení vhodným k aplikaci této metody v prvním ročníku (CP) bylo následující: každý den dítě po krátkou dobu zpívalo a procvičovalo mimiku (uvedená doba 10 minut). Mimiku bylo možné cvičit prostřednictvím tělocviku, respektive pohybových aktivit. Pohybové, fyzické aktivity pak dítěti pomáhaly

¹⁵ Hláška – Hláška se v našem současném pojetí chápe jako nejmenší, nedělitelná jednotka zvukové stránky jazyka, artikulovaná relativně ustáleným způsobem. DOHALSKÁ, Marie a Olga SCHULZOVÁ. Fonetika francouzštiny. 3. vydání. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2011.

nacvičit rytmus a gesta, která jim pak usnadňovala rychlou, expresivní a korektní četbu“ (Bellanger: 2012: 86).

Přesto při výuce čtení Lemaire neopouští metodu syntetickou a tradiční přístupy. Na rozdíl od Romainovy metody, Lemairova metoda dětem nabízela například smyslové hry, které spočívaly ve hře – konkrétně využívala předměty a panenky (nazývána *méthode gestuelle*). *„Za pomoci etiket se slovními výrazy a se jmény je dítě uvedeno do „frázi“. Vybere klíčová slova, aby se dítě mohlo orientovat. Potom přichází vyučující s auditivní a vizuální analýzou slov. Dále dítěti nabízí slova jakožto nástroje, které může využít pro další práci – jsou to slova typu: ma a au – jde spíše o předložky a spojovníky ve větě, které jim mohou pomoci v rámci orientace ve větě, i v rozšiřování jejich slovní zásoby. Dítě se snaží izolovat jednotlivé hlásky (son), bráno z analytické metody, která se v tomto případě snaží o co nejrychlejší analýzu.“* (Bellanger: 1978: 85-87)

Podle Piquemala lineární přesnost neexistuje. Slova jsou, na rozdíl od Roumainovi metody, vybírána dítětem a ne pedagogem. Tyto metody se těšily největšímu rozkvětu ve 20. letech.

Výhodou analyticko-syntetické metody je využitelnost prvků jak z globální, tak syntetické metody, máme tedy k dispozici velký počet materiálů.

Jak říká Jarmila Wágnerová (2012) ve svém příspěvku o současném pojetí vyučování počátečního čtení, jako nevýhodu této metody můžeme označit nepřizpůsobivost dnešním dětem a jejich individuálnímu vývoji.

4. Současné dění v rámci změn ve výuce čtení prvního ročníku (CP)

Nyní přejdeme k současné situaci didaktiky jazyka ve Francii. V této kapitole zmíníme důležité milníky, které ovlivnily didaktiku dnešní podoby.

4.1. Projekt *l'École de la confiance*

„L'École de la confiance, c'est cette communauté unie des adultes qui fera progresser collectivement l'École et permettra à notre société d'être plus sereine et plus heureuse“

„L'École de la confiance je sdružené společenství dospělých, které kolektivním úsilím přispěje k rozvoji školy a umožní naší společnosti být spokojená a vyrovnaná.

*Jean-Michel Blanquer, proslov ve francouzském Národním shromáždění, 12. února 2019.*¹⁶

V rámci výuky čtení došlo v posledních dvou letech k zásadním změnám. Jedním z aktérů těchto změn je i projekt l'École de la confiance. Tento projekt se týká primární výuky čtení a jejího osvojení. Od 19. února 2019 je přijat l'Assemblée nationale a od 21. května je přijat senátem, finálně ale bude platit až od parlamentního rozhodnutí.

Tento projekt pod záštitou ministra školství Jeana Blanquera svěřuje moc plně do rukou učitelů. Ministr mluví k učitelům ve svém dopise, kde na ně apeluje tím, že to jsou právě oni, kteří jsou důležití v rámci mateřské školy a základních škol.

Co je důležité a udává tím cíl, je pomoci dětem, aby v budoucnu uspěli, přesněji řečeno, podle ministra, dát dětem vše základní pro jejich úspěch v budoucnu. Tímto základem se myslí především *umět číst, psát, počítat a respektovat ostatní*.¹⁷

S každým novým školním rokem by měla instituce (škola) zlepšovat své přístupy a efektivně je aplikovat, a proto je tento model práva učitelů nazýván *l'École de la confiance*.

Ministr na závěr dopisu učitelům dodává, že je otevřen jejich diskuzím a otázkám, které rád zodpoví.

Pro tento nový projekt byl vydán v elektronické podobě *Guide pour enseigner lire et écrire au CP* napomáhající učitelům se zorientovat v dané problematice.¹⁸

Dalším, kdo se vyjadřuje k tomuto tématu, je Stanislas Dehaene (neurolog), který mluví o metodách výuky čtení z pohledu psycholingvistiky a vysvětluje, jaké metody fungují a proč, případně jak se ve třídě vyrovnat s žáky, kteří trpí nějakým handicapem.

Existují příručky, které nám slouží k inspiraci a doprovází nás ve výuce čtení a psaní, jako například francouzská příručka od výše zmiňovaného projektu *École de la confiance*, který zaštiťuje *Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse*. Jednou z možných příruček je *Un guide fondé sur l'état de la recherche*, s titulem *Pour enseigner la lecture et*

¹⁶ Zákon pro projekt École de la confiance, dostupné z: <https://www.education.gouv.fr/cid140423/le-projet-de-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance.html>, [cit. 15/09/2018]

¹⁷ Projekt École de la confiance http://www.assembleenationale.fr/dyn/15/dossiers/alt/ecole_de_la_confiance, [cit. 25/10/2018]

¹⁸ Nathalie Leblanc CPD Maitrise de la Langue Septembre 2018, Guide pour enseigner lire et écrire au CP <https://www.pedagogie.ac-nice.fr/dsden06/mdll/wp-content/uploads/sites/11/2018/11/Lire-%C3%A9crire-et-comprendre-Guide-orange-CP.pdf>

l'écriture u CP. ¹⁹ V příručce jsou dostupné různé rady a příklady, které napomáhají nám učitelům k adekvátnímu výběru metody výuky čtení.

4.2. Evaluace od ročníku CP do CE1

Důležitým měřítkem kompetencí žáků a efektivitě didaktických metod jsou pro učitele ve Francii národní evaluace, které platí od roku 2018.

Pro evaluace jsou dány tři termíny, a to na začátku ročníku CP (září), v půlce ročníku CP (koncem ledna / začátkem února) a poslední na začátku druhého ročníku CE1.

Tyto evaluace by měly prověřit, nakolik jsou procvičované kompetence dětmi osvojené, a odkrývají tak silné a slabé stránky žáků. Kromě sbíraných dat o úspěšnosti dětí v dílčích disciplínách, nám evaluace napomáhají k sebereflexi a reflexi našich metod výuky.

Hlavním účelem evaluací je dle webových stránek Ministerstva školství²⁰:

- *poskytnout učitelům měřítko dosažených výsledků svých studentů, umožnit jim doplnit svá zjištění a obohatit své pedagogické postupy*
- *poskytnout „piloty přiblížení (průvodce)“ – rektory, DASEN, IA-IPR, IEN, ředitele škol – s ukazateli, které jim umožní lépe porozumět výsledkům a přizpůsobit své vzdělávací aktivity*
- *stanovit na národní úrovni ukazatele pro měření výkonnosti vzdělávacího systému (časové změny a mezinárodní srovnání)*

Kromě těchto evaluací každý učitel disponuje individuálními hodnoceními a plány pro žáka, kterému adaptuje svou výuku (a přizpůsobí metodu – individuální přístup).

Co se týká našeho předmětu práce, je jím francouzský jazyk a metoda výuky čtení s ním spojená.

Všichni žáci musí projít examínací, která činí 2x20 minut, v níž plní cvičení, která jsou zaměřena na klíčové kompetence v rámci učení se čtení.

Výsledky žáka jsou poté známy rodičům, kteří jsou informováni o výsledcích svého dítěte a dál spolupracují s učitelem, který svou výuku dítěti individuálně přizpůsobuje a tím ho nadále podporuje.

¹⁹https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2/Lecture_ecriture_versionWEB_939232.pdf

Příručka podrobně popisuje dovednosti, které by dítě mělo mít zvládnuté, ilustruje různé možnosti naší výuky.

²⁰ <https://www.education.gouv.fr/cid132391/1-evaluation-des-acquis-des-eleves-du-cp-au-lycee.html>

Výsledky jednotlivých žáků jsou k dispozici jen škole. Celkové výsledky všech tříd jsou poté k dispozici okresnímu inspektorovi za účelem řízení pedagogické činnosti, školení a koučování učitelů v okrese.

Podporou učitelů jsou především webové stránky, na kterých jsou zveřejňovány příklady postupů podle potřeb studentů, informační listy, a další pomůcky. Tímto poskytuje Ministerstvo školství (*Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse*) podporu učitelům, aby co nejefektivněji mohli s výsledky žáků pracovat. Tato podpora se týká hlavních témat ve výuce francouzského jazyka a matematiky, která jsou určena dle výsledků národního hodnocení.

Základním cílem je výše řečené osvojení základních dovedností ve francouzském jazyce a matematice. V rámci francouzského jazyka nám evaluace pomáhají aktualizovat a zmapovat již zvládnuté dovednosti v oblastech čtení a psaní. Na základě evaluací pak učitelé mohou efektivněji posilovat a rozvíjet tyto dovednosti.

Můžeme říct, že národní evaluace jsou nástrojem pro učitele, díky kterému si může učitel lépe zorganizovat svou výuku a získat tak orientační body, podle kterých bude výuku koncipovat.²¹

²¹ Evaluace v rámci prvního ročníku (CP):

<https://www.education.gouv.fr/cid141307/evaluations-point-d-etape-a-mi-cp-2018-2019-premiers-resultats.html>, [cit. 15/12/2018]

<https://www.education.gouv.fr/cid132375/l-evaluation-des-acquis-des-eleves-en-ce1-des-reperes-de-debut-d-annee.html>, [cit. 15/12/2018]

<https://www.education.gouv.fr/cid132391/l-evaluation-des-acquis-des-eleves-du-cp-au-lycee.html>, [cit. 15/12/2018]

<https://eduscol.education.fr/cid142270/evaluations-ce1-2019-2020.html>, [cit. 15/12/2018]

5. Didaktiky FLM a FLE

5.1. Didaktika FLM versus didaktika FLE

Výuka francouzského jazyka jako jazyka cizího se liší od výuky francouzského jazyka jako mateřského. Protože se principiálně jedná o dva didakticky odlišné procesy nabývání znalosti jazyka: v případě modality FLM se jedná o tzv. *osvojování si jazyka (acquisition)*, u FLE jde o *učení se jazyku (apprentissage)*.

Co se týká konkrétně čtení, je rozdíl v didaktických přístupech a metodách výuky čtení. Hlavním rozdílem je tip didaktizace čtení: v jednom se jedná o didaktiku primárního čtení, kdežto v druhém se už o primární čtení nejedná.

Ve všech třech možných modalitách nabývání nového jazyka v písmu FLM, FLS a FLE platí, že žáci či studenti se učí, jak číst v novém jazyce. Co je však specificitou modality FLM, je skutečnost, že se v tomto typu nabývání jazyka při osvojování si grafického kódu nového jazyka jedná zároveň o osvojování si grafického kódu zcela prvního jazyka.

Publikem výuky FLE jsou studenti, pro něž francouzština není ani mateřským jazykem, ani jazykem druhým. Vzhledem k tomu, že tito studenti vstupují do výchovně vzdělávacího procesu s nenulovou znalostí²², je důležité u těchto studentů zjistit jejich vstupní úroveň zvládnutí písma obecně. V přípravné fázi zjišťujeme, jaký je daný žák z jazyka alfabetyzace čtenář, a tím posoudíme, jak velká je jeho vstupní dovednost – zda je žák negramotný či gramotný a do jaké míry.

Kromě FLE – francouzštiny jako cizího jazyka a FLM – francouzštiny jako mateřského jazyka, rozlišujeme i výuku francouzštiny jako druhého cizího jazyka FLS.

Ve výuce FLS – francouzštiny jako druhého jazyka je přístup k metodě výuky obdobný jako ve výuce FLM. Většinou jde o kompromis mezi syntetickou metodou výuky čtení a metodou globální, nejčastěji se používají v kombinaci s metodou fonemickou a grafickou, se vztahem fonému a grafému.

Dítě se nejprve učí rozpoznat slovo v grafické podobě, následně jej rozebrat dekompozicí na slabiky a rozpoznání jednotlivých písmen.

Narozdíl od FLS výuka FLE předpokládá, že žák byl již vzděláván a má základy čtení ve svém mateřském jazyce. U takového žáka je jen potřeba najít určitý postup, který mu

²² Jedná se o publikum, které bylo alespoň částečně již alfabetyzováno v jednom jazyce, mateřském.

napomůže k autonomní četbě. Různé jazykové úrovně, které zkoumají žákovy kompetence ve FLE člení do několika úrovní, kterými žák prochází. Tyto úrovně potom žákovi napomáhají v orientaci a progresi v daném jazyce a dílčích kompetencích, jako je například *comprendre la correspondance* – porozumět souvislostem, vizuální percepce apod. Hlavními kompetencemi je čtení a psaní a s nimi další aktivity. (Robert, 2008: 96)

Výzkumem ohledně výuky čtení v rámci didaktiky FLE se zabývala didaktička Sophie Etienne (1999: 97-99). Její výzkum byl nazván *Alphabétisation et lutte contre illétrisme*. Její záběr sahá do didaktiky FLE a Asociace frankofonních logoterapeutů (zkratkou l'ALF).²³

Podle didaktičky a metodoložky Sophie Moirand vyhovuje metodice spíše metoda globální, která se zabývá didaktikou FLE. Sophie Moirand poukazuje na nový globální přístup k textům, který funguje na principech globální metody (cf. 3. kapitola *Historie výuky metod čtení*). Říká, že pro dekódování textu a lineární četbu je podstatou globální metoda, kdy se dospělý, který již čte ve svém mateřském jazyce učí metodou percepce celých slov vizuálně, jako ikon. (Sophie Étienne: 1999: 96-99)

Globální metoda tedy vyhovuje spíše didaktice FLE. Při učení se cizímu jazyku může „student“ využít znalosti, které má již ze svého jazyka mateřského.

K procvičování porozumění a četby textu slouží autentické texty. Schopnost textu porozumět a text číst definuje Sophie Moirand jako kapacitu hledání v textu. Začíná se rozpoznáním slov (ikon), poté se hledají v textu slova, a nakonec nám napomáhají k porozumění k textu základní otázky: Qui? Quoi? À qui? Où? Quand?

Dalším, kdo definuje také vztah čtenáře a textu je Francine Cicurel, která říká, že porozumění spočívá v kombinaci rozpoznávání jazykových kódů se znalostmi čtenáře. Čtení je aktivitou interakční. F. Cicurel ho definuje jako spolupráci mezi čtenářem a textem. Jedná se tedy o informace v textu a znalosti čtenáře. Tak musí čtenář neustále pracovat a své znalosti rozšiřovat, mísí se tu metoda globální a interaktivní. (Kunze, 2012: 1-3)

²³ Předmětem jejího výzkumu byla komparativní studie klinické metody FLE v boji proti negramotnosti u dospělých. Jednalo se o respondenty dočasně žijící ve francouzsky mluvící zemi, o lidi, kteří měli zájem o práci a chtěli tak odpovědět na otázky týkající se socio-ekonomické situace, nebo šlo o rodiny, které těžko ovládaly francouzštinu. U těchto sociálních skupin jde především o dekódování, přesněji řečeno o konstrukci významu.

5.2. Didaktika FLM inspirací v didaktice FLE

Abderrahmane Toumi uvádí ve své publikaci (2016: 131-132) kompetence, dovednosti a předměty spojené s naukou čtení u začátečníka (*lecteur débutant*).

Mezi základní kompetence začínajícího čtenáře zahrnujeme čtení a porozumění krátkého textu (informativního, popisného nebo narativního typu).

Kapacitami začínajícího čtenáře jsou dvě specifické dovednosti – umět identifikovat slova a umět tato slova rozebrat – prozkoumávat je, nebo na celé věty (ovládat sémantiku psaných *enoncé*-vyjádření).

Jak už jsme na začátku této kapitoly zmínili, první kapacitou je umět identifikovat slova a umět zahrnout další aspekty. Toto je podmíněno znalostí grafofonologického kódu, který čítá 26 písmen abecedy a 40 nebo 45 grafémů základního grafofonologického kódu. Začínající čtenář by měl poté umět globálně číst nejčastější slova, jimiž je obklopen jako jsou *mots-outils* nebo *mots-familiers*.

Druhou kapacitou/dovedností rozumíme dekodaci, které čtenář dodává význam, tzn. identifikuje slova, je schopen rekonstrukce a porozumění vyjádření a prozkoumání věty.

Úrovně, kterými čtenář prochází při nauce čtení je několik. První důležitou úrovní je dekódování slov. U dekódování slov se jedná o fonologický přístup, který se zaměřuje na minimální jednotky, které tvoří ústní mluvený řetězec (zvuky, fonémy tvořené slabiky) pro jejich transkripci do psaných jednotek (grafémů, psaných slabik).

Při tomto přístupu se vychází z toho, že je dítěti mluvená forma již známá. Učení se tedy postupně rozšiřuje od mateřské školy, vědomí fonemického (*la conscience phonémique*), kdy se dítě učí analyzovat vnitřní strukturu hlásky (*sons*), kterou vyslovuje nebo slyší. Postupně se poté začne učit principu fungování abecedy, kdy už je dítěti známá korespondence ústní a písemné formy.

Dále jsou v textu zmíněny tři hlavní metody (cf. 3. kapitola Vývoj metod výuky čtení), tzn., že při výuce čtení v rámci FLE mohou být využity stejné metody, jako ve francouzském jazyce jako mateřském.

Pro nejnižší ročníky se však můžeme inspirovat různými typy her, kterými ozvláštíme naši výuku a ta se tak stane zábavnější a interaktivnější. Například jimi může být

hra s písmenky, kdy dítě musí sestavit správně slovo, křížovka – podle obrázku dítě doplňuje slovo do políček, kartičky se slovy (tematické bloky: zvířata, předměty, auta) ^{24 25 26}

Pokud máme ve třídě k dispozici techniku, můžeme dětem na tabuli promítnout hru, kde slyší celé slovo a poté musí správně doplnit jeho nedoplněnou část. ²⁷

Při prvním zamyšlení by nás mohlo napadnout, že děti v modalitě FLM jsou ve výhodné pozici v tom smyslu, že mají jazykovou znalost, lexikální už rozvinutou a akorát k osvojeným lexikálním jednotkám musí doplnit grafickou stránku, zatím co studenti FLM se musí nejprve i lexikální stránku naučit celou.

Ale při čtení jako takovém jde o zvládnutí artikulace grafickým kódem transkribovaných řetězců fónů, a nikoliv o porozumění čtenému.

Materiály mohou být užívány pro obě modality stejné, s tím, že tato recyklace předpokládá předchozí přizpůsobení materiálu rozdílu věku, a tím stupně rozdílu intelektu.

²⁴ <https://apprendrealire.net/br-cr-dr-fr-gr-pr-tr-vr/335-lettres-melangees>

²⁵ <https://apprendrealire.net/bl-cl-fl-gl-pl/336-mots-fleches>

²⁶ https://www.amazon.fr/Mon-coffret-imagier-Montessori-D%C3%A8s/dp/2092786555/ref=as_sl_pc_tf_til?tag=httphumanmark-21&linkCode=w00&linkId=&creativeASIN=2092786555

²⁷ <https://apprendrealire.net/br-cr-dr-fr-gr-pr-tr-vr/188-replacer-les-syllabes>

5.3. Vývoj ve Francii v didaktice čtení v letech 2006-2019

V této podkapitole popíšeme vývoj didaktiky čtení a jím přinesený pokrok v příslušném výchovně vzdělávacím procesu.

Nováková (2012: 126-127) pojednává o změnách ve školských osnovách v prvních letech 21. století: *debata na téma nejvhodnější metody počátečního čtení, která byla následně vydána v ministerském oběžníku v roce 2006 za vlády tehdejšího ministra školství Gilla de Robiena. V tomto oběžníku je informováno o znovuzavedení slabičné metody do výuky počátečního čtení, stvrzeno novým školským programem roku 2008.*

Upřesnila, že *[se mluvilo] o jazykové metodě čtení nazvané (méthode linguistique de lecture). V rámci studií, které byly podkladem pro toto rozhodnutí, se aktivně na výzkumu významně podílela Liliane Sprenger-Charolles, vedoucí v oboru psycholingvistika v C. R. N. S. na Université Descartes, Paris V.*

Dále v textu poukázala i na to, že: *„[s]tudie dokazují, že je to právě metoda slabičná, označovaná jako slabičná metoda hlásková (méthode phono-synthétique), nejlépe koresponduje s fungováním lidského mozku. Zároveň tyto studie i poukazují na škodlivost metod analytických.“*

Rok 2018 ale přinesl mnoho výrazných změn. Využití syntetické metody ve výuce čtení je stále na výši a je doporučováno²⁸. Tato metoda je považována za nejúčinnější, která nejlépe koresponduje s funkcí lidského mozku.

V zákonné podobě toho projektu najdeme všechny informace, které se týkají výběru metod a našich možností.

Ministerstvo školství zavedlo princip subsidiarity, pro níž je charakteristické ponechání některých rozhodnutí na nižších instancích. Existují tedy některá rámcová

²⁸ Doporučení syntetické metody můžeme najít například v příručce projektu *École de la confiance Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Dostupné z: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2/Lecture_ecriture_versionWEB_939232.pdf [cit. 26/03/2019]

rozhodnutí, ale přesto byla akademiím a konkrétním školám vyhrazena velká autonomie ohledně metodologických rozhodnutí didaktiky čtení.²⁹

Confiance – Ministerstvo jako útvar projevilo důvěru v odbornost školských pracovníků na koncových bodech hierarchického stromu, tedy na lidech jak vzdělaných v didaktice, tak i s dostatečnou praxí v oboru. Těm byla proto přenechána konkrétní (metodická) didaktická a pedagogická rozhodnutí a ministerstvu zůstala jen kompetence k vykonávání rozhodnutí čistě administrativních.

„Vyhrazujeme si však jako ministerstvo právo dohlížení neboli právo té instance, která provádí kontrolu výsledků výše zmíněných autonomních konkrétních autodidaktických rozhodnutí.³⁰ Probíhat může v rámci jednotlivých institucí formou lokálních inspekcí a převzetím povinného celostátního nástroje (evaluací), pro něž vám závazně předepisujeme metodu, o které rozhodneme my, aby to bylo jednotné pro celý stát, jinými slovy, jedno metodologické rozhodnutí je vyňato z vašich konkrétních autonomií systému École de la confiance.“³¹

Účinnost takového rozhodnutí ovšem předpokládá jisté systémové proměny ve vzdělávání učitelů. Dosud byli totiž učitelé během didaktické průpravy vedeni k tomu, aby poslušně a důsledně uplatňovali metodická nařízení shora.

²⁹ *Objectif n° 6 du programme d'Emmanuel Macron pour l'éducation* : « Renforcer et encourager l'autonomie des établissements pour favoriser l'adaptation aux besoins de leurs élèves et aux situations locales et stimuler l'innovation. » – Dostupné z: <http://www.assemblee-nationale.fr/15/projets/pl1481-ei.asp>, [cit. 04/06/2019]

³⁰ « Nous accompagnerons l'autonomie des établissements de diagnostics réguliers et si besoin de mesures d'accompagnement spécifiques. Chaque collège et chaque lycée bénéficiera d'un diagnostic tous les 3 ans. Celui-ci portera sur l'ensemble des missions d'un établissement (enseignement, progrès des élèves, projets pédagogiques, infrastructures...). Il mobilisera l'équipe de direction conduite par le chef d'établissement, l'équipe pédagogique, les parents et les élèves seront également entendus. Les éléments de ce diagnostic pourront être opposables au ministère ou aux collectivités dans le cadre engagements qui sont les leurs auprès des établissements ». – Dostupné z: <http://www.assemblee-nationale.fr/15/projets/pl1481-ei.asp>, [cit. 04/06/2019]

³¹ « 2° Il définit le cadre méthodologique et les outils des autoévaluations et des évaluations des établissements conduites par le ministère chargé de l'éducation nationale et analyse les résultats de ces évaluations ; pour ce faire, il s'appuie sur toutes les expertises scientifiques, françaises et internationales, qu'il estime nécessaires. Il s'assure de la fréquence régulière de ces évaluations d'établissements et définit les modalités de leur publicité. – Dostupné z: <http://www.assemblee-nationale.fr/15/projets/pl1481-ei.asp>, [cit. 04/06/2019]

V nové koncepci by se mělo jednat o vzdělání v managementu adaptability, kdy se mají učitelé stát v ideálním případě takovým „manažerem“ výchovně vzdělávacího procesu, který bude sám schopný diagnostikovat dlouhodobější charakteristiky učených metod, příhodně zvolit z adekvátních metod tu optimální a flexibilně jí uplatňovat s bedlivým hlídáním její efektivity a případně zase flexibilně zareagovat na případné dílčí selhání.³²

³² Ainsi, les professeurs doivent pouvoir bénéficier d'une formation de qualité égale, majoritairement consacrée aux savoirs disciplinaires fondamentaux et à la connaissance des valeurs de la République, fondée sur les travaux de la recherche et la connaissance des méthodes pédagogiques les plus efficaces. Dostupné z: <http://www.assemblee-nationale.fr/15/projets/pl1481-ei.asp>, [cit. 04/06/2019]

Praktická část

1. Úvod k výzkumu

V praktické části se budeme zabývat současnou metodologií výuky čtení ve Francii. Pro skupinu respondentů jsme vybrali odborné publikum učitelů a budoucích učitelů ročníku CP do ročníku CE2 v rámci FLM a v rámci různých věkových skupin ve FLE. Otázek jsem položila několik. Nejdůležitějším aspektem výzkumu, bylo zjistit metodu čtení, která je v současné době nejfrekventovanější ve výuce čtení, popřípadě, jestli je tato metoda optimální a zda je efektivní ve výuce pro všechny žáky/studenty (subjektivně podle učitelů).

Skupinou respondentů pro náš dotazník, jak už jsme zmínili, je odborné publikum, které činí skupina učitelů a studentů doktorátu didaktiky FLM a FLE, kteří učí francouzský jazyk a v rámci něj vyučují čtení. Jejich věkové rozmezí se pohybovalo od méně než 25 let do více než 46 let.

Respondenti dostali celkem otázek ve francouzském jazyce, na které odpovídali:

- (1) *Êtes-vous l'enseignant du FLM ou du FLE ?*
- (2) *„Êtes-vous l'enseignant de la quelle classe?”*
- (3) *Quel âge avez-vous ?*
- (4) *Quelle méthode utilisez-vous ?*
- (5) *Quels manuels utilisez-vous pour l'enseigner?*
- (6) *Pourquoi avez-vous opté cette façon d'enseigner? l'enseigner ?*
- (7) *Pensez-vous que la méthode choisie a connu du succès auprès de vos élèves? Et pourquoi?*

2. Dotazníkové šetření

Pro metodu našeho výzkumu jsme zvolili formu dotazníku, který jsme rozeslali v rámci odborných skupin učitelů a budoucích učitelů, kde se řeší aktuální problematika a dění v rámci učitelství v ročníkách druhého cyklu (*deuxième cycle*) do nichž patří *cours préparatoire*, CE1, CE2 pro didaktiku FLM a různých věkových skupin pro didaktiku FLE. V

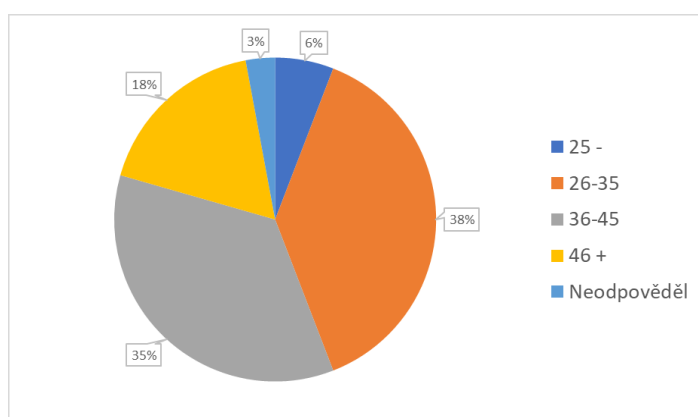
rámci výzkumu jsme zkoumali přístupy k jednotlivým metodám výuky čtení a jejich úspěšnost. Jak jsme si výše položili otázku, šlo nám o to se nejvíce přiblížit optimální metodě výuky čtení.

3. Analýza sbíraných dat

Jako první otázku jsme položili, zda je dotyčný vyučující vyučujícím francouzského jazyka mateřského (FLM), nebo francouzského jazyka jako cizího jazyka (FLE).

Jako první jsme chtěli vědět od respondentů jejich přibližný věk.

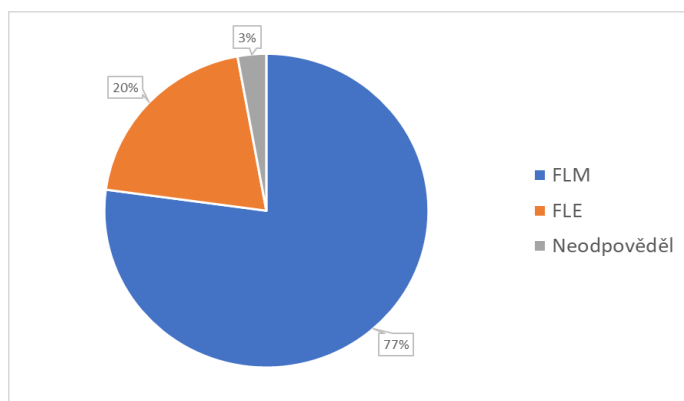
„*Quel âge avez-vous?*“



Nejpočetnějšími skupinami byla věková hranice 26-35 let (38 %) a spolu s ní věková hranice 36-45 let (35 %). Ostatní kategorie byly zastoupeny pouze okrajově.

Prostřednictvím druhé otázky jsme se ptali odborného publika, zda vyučuje v rámci didaktiky FLM nebo FLE.

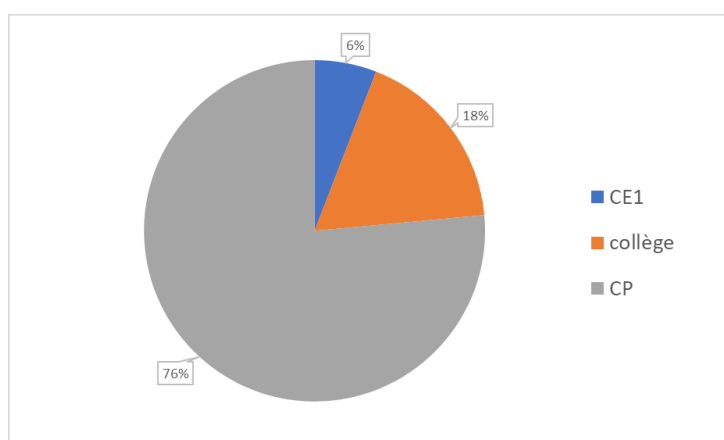
„*Êtes-vous l'enseignant du FLM ou du FLE ?*“



77 % respondentů – učitelů, kteří nám zodpověděli první otázku, učí francouzský jazyk jako mateřský, 20 % respondentů učilo jazyk jako cizí jazyk a jeden respondent neodpověděl.

Třetí otázkou jsme zjišťovali, v kterém ročníku vyučují počáteční čtení. Nejvíce respondentů nám odpovědělo, že jsou učiteli CP, což je naše cílová skupina, která tvořila celých 82,4 %. Druhou početnou skupinou byli budoucí učitelé, kteří mají již zkušenosti s učitelstvím. Třetí skupina respondentů, co na otázku odpověděla, byli učitelé CE1.

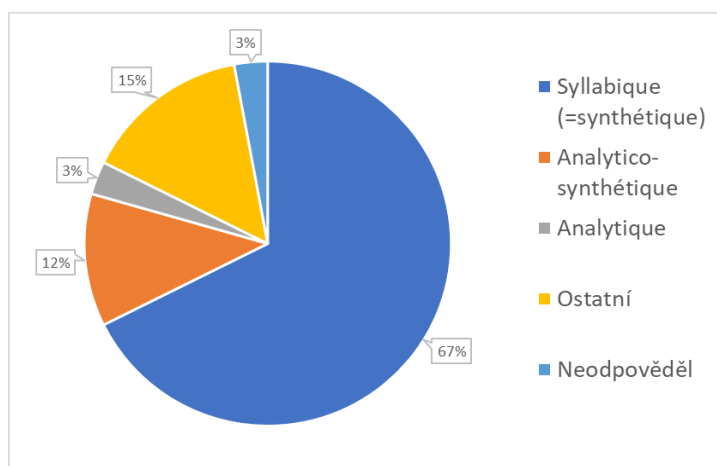
„Êtes-vous l'enseignant de la quelle classe?“



Zbývajících 11,8 % respondentů zodpovídalo v rámci didaktiky FLE, tedy francouzštiny jako cizího jazyky. Tito učitelé učili na *collège* – děti ve věku od 11 do 15 let).

Čtvrtá otázka, kterou jsme položili, byla pro nás klíčová. Ptali jsme se našich respondentů, jakou metodu výuky četby aplikují na své publikum.

„Quelle méthode utilisez-vous ?“



67 % respondentů nám odpovědělo kladnou odpověď pro metodu syntetickou, která je metodou tradiční ve výuce čtení. Globálně nám tedy vychází, že se výuka čtení zásadně nemění. Naopak učitelé experimentují a zkoušejí jiné alternativní přístupy k metodám výuky čtení – 15 % respondentů uvedlo jiné metody: *genetickou, fonemickou, grafickou* či používají *metodu výuky pomocí dialogů*. Druhou nejpoužívanější metodou výuky čtení je *analyticko-syntetická* metoda, která mísí prvky metody *syntetické* a *analytické*, 12 % respondentů tak odpovědělo. Třetí používanou metodou je metoda analytická, kterou užívá v rámci své výuky jen 1 respondent.

Dále jsme se ve čtvrté otázce ptali, zda si respondenti myslí, zda je jimi vybraná metoda výuky čtení úspěšná u dětí, jinými slovy řečeno, zda vidí úspěchy a progresi ve čtení u dětí, a proč tuto metodu pro výuku čtení vybrali. Odpovědi na tuto otázku korespondovaly výhradně s výběrem metody, odpovědi se tedy lišily (cf. Příloha č. 5)

„Pensez-vous que la méthode choisie a connu du succès auprès de vos élèves? Et pourquoi?“

Většina učitelů byla vesměs se svou metodou spokojena. Pro ilustraci porovnáme některé z odpovědí. Někteří respondenti užívali ve své výuce syntetickou metodu čtení.

Respondent A odpověděl, že využívá syntetickou metodu, v jejímž rámci využívá učebnici *Lire, dire, écrire avec Ludo*. Vyučující si tuto metodickou příručku nemůže vynachválit, protože díky ní děti progresivně a rychle čtou slova, včetně krátkých frází. Nejen že tato metoda vyhovuje žákům, ale i pedagogovi. Výuka čtení za pomoci této metodické příručky probíhá formou hry v čele s fiktivní postavou, která děti motivuje ke čtení. Vyučující dále popisuje, že jsou všechny grafémy vyučovány najednou, a díky tomu žáci rychle začínají psát a číst krátké fráze.

Respondent B využívá ke své výuce stejnou metodu i metodickou příručku jako respondent A. Odpovědi se moc neliší. Respondent B jen přidává, že děti jsou si vědomy toho, že dělají pokroky ve čtení, což je nadále velmi motivuje. Mimo to je tato metoda v souladu s doporučeními a obsahem *Éducation nationale* 2016 a s neurologem, který se zabývá čtením, Stanislasem Dehaenem.

Pro syntetickou metodu ještě další respondenti volili jiné příručky jako Taoki a Les Alphas, které jsou na podobném hravém principu. Respondenti dodávají, že je tato metoda velmi účinná i pro děti se specifickými obtížemi jako je dyslexie a dysgrafie. Ovšem setkáme se i s odpovědí, která tvrdí úplný opak a poukazuje na neefektivitu této metody, což nám jen dokazuje subjektivitu v rozhodování, kterou podporuje projekt *Éducation nationale* s názvem *École de la confiance*.

Respondent C odpověděl na náš dotaz, že využívá pro svou výuku čtení čistě globální metodu. Tato metoda je v dané třídě využívána proto, že zde již byla dříve zavedena a vyučující ji přebral a rozhodl se s ní ve výuce čtení pokračovat. Globální metoda čtení ale nevyhovuje všem dětem, zejména těm slabším, a proto není vyučující spokojen. Jediným plusem této metody je kreativita a hravost.

Několik dalších respondentů volí pro svou výuku čtení analyticko-syntetickou metodu.

Respondent D například odpověděl, že využívá metodiku Ribambelle, která byla mezi těmito respondenty nejčastěji používaná v rámci analyticko-syntetické metody. Konkrétně respondent D ji užívá z toho důvodu, že již byla dříve školou používána. Učitel není s touto metodou spokojen, protože je často velmi těžká pro běžného začínajícího čtenáře, natož pro čtenáře s obtížemi.

Jako jediný využívá genetickou metodu pro výuku čtení respondent E, který vyučuje francouzštinu v rámci FLE v *collège* (na druhém stupni v českém školství). Genetickou metodu vyučuje pomocí dialogů, které napomáhají žákům se lépe vyjadřovat a vyměňovat si své názory a myšlenky. Učitel je s touto metodou spokojený.

Mezi respondenty se objevili i vyučující, kteří nepoužívají žádnou učebnici, jen kopie různých materiálů, anebo mísí jednu ze základních metod s dalšími přístupy jako například grafemickou a fonemickou metodou. Tito vyučující tvrdí, že je lepší pro děti doplnit základní metodu jiným přístupem a napomoci tak žákům k rychlejší adaptaci v rámci procesu čtení.

Mezi používané učebnice patří: Taoki, Grand Large, A l'école des albums, Je lis avec Mona, Ribambelle, Piano de chez retz, Lire, dire, écrire avec Ludo, Etincelles et borel

maisonny, La planete des alphas, Un monde à lire chez Nathan, Le manuel scolaire, Livre préconisé par l' institution, Piano, En route vers la lecture, Grego , Outils retz. Alphas et Borel Maissonny, Pilotis.

Používané učebnice a popis metod jsem rozšířila o vlastní vyhledávání na webu, kde učitelé předávají své zkušenosti ostatním kolegům včetně velkého množství materiálů.³³

Taoki

Tato metoda je spíše dostupná na internetu, kde si učitelé prvních ročníků předávají zkušenosti a materiály a většinou ještě metodu spojují v kombinaci s jinou metodou a žáky učí pomocí *fiches*. Taoki je metoda syntetická, která vyhovuje *l'Éducation Nationale*³⁴. Od první ročníku školní docházky tato metoda učí vztahy mezi hláskami, jejich zvukové podoby, a dešifrování slabik a slov – například *p-a – pa*.

Pomocí příběhů (např.: *Taoki et deux enfants*) v každém díle učebnice se dítě učí nejen mechanicky dešifrovat text v rámci učení psaného kódu, ale i mu porozumět, což ho nadále motivuje k četbě. K výuce se používá učebnice a dvě pedagogické příručky se dvěma typy cvičení, a to s cvičeními, která jsou zaměřená na hláskování, a druhá cvičení, která jsou zaměřená na porozumění textu a produkci písemného projevu. Cvičný sešit je užitečný k memorizaci hlásek „*mémo des sons*“, který obsahuje všechny hlásky. Memorizační cvičení, která jsou obsahem cvičného sešitu, si mohou děti procvičovat a opakovat doma. S rozšiřováním slovní zásoby a tvořením jednoduchých, krátkých vět, se děti učí *des mots-outils*³⁵, která jsou jim postupně odhalována. Můžeme to nazvat *Boîte à mots-outils*. Tato užitečná slova, se děti učí vizuálně (prvek z globální metody). Mimo výuku se mohou zapojit i rodiče a opakovat s dětmi již probranou látku, příkladem může být čtení textu, se kterým se pracovalo již v hodině. Rodič se může zaměřit a klást dítěti otázky, nebo s ním slabikovat slova. Někteří učitelé propojují metodu Taoki s metodou fonemickou, aby lépe vysvětlili vztah mezi grafémem a fonémem.

³³ Ústní sdělení Anne-Caroline Fievet, Université Paris V

³⁴ *l'Éducation Nationale* – en France, ensemble des services de l'État qui organisent les enseignements.

³⁵ *des mots-outils* – jsou jimi například *dans, au, il y a, avec, en* apod.

Kimamila

Prostřednictvím metody *Kimamila*, žák pomalu objevuje mechanismy psaného projevu a zjišťuje, že čtení je klíč k objevu v nadneseném slova smyslu. Metoda je založena na *la curiosité naturelle de l'enfant*, která dítě podporuje k zvědavosti, reakci. Dále se zaměřuje také na vztahu mezi vztahem *entre les lettres et les sons* a lpí na snaze, aby byl žák schopen číst slova sám bez jakékoli pomoci – *lecture autonome des mots*, pochopení frází a na koherenci prvních textů. Žák disponuje dvěma učebnicemi a pracovními sešity. Učitel může využít pedagogického průvodce, který nabízí metodiku nápomocnou k této metodě. Konkrétně například u učebnice *Un monde à lire* se výuka čtení kloubí s historií. Kimamila je metodou spíše syntetickou, i když v mnoha příručkách najdeme, že se jedná o metodu hybridní. Její hlavní zaměření je na pochopení *le principe alphabétique*, rozpoznání hlásek/jmen/sons. Důležitým bodem této metody, je práce se slabikování v orální i písemné produkci. V rámci pokročení ve výuce čtení poté děti rozlišují velká, malá tiskací písmena, kurzívu, psací písmo. Výsledkem by měla být snadná četba slov již naučených. Soustředění je také na *mots – outils*, dekodování slov dítěti neznámých, četba krátkého textu nahlas.

V písemném projevu, by měly děti zvládnout opis krátkého textu, diktát naučených slovních spojení, i krátkých frází. Měly by být schopné psát krátká slova, jména a postupně je zařadit do sémantických kategorií., nebo je seřadit abecedně. S tím je spjatý pravopis, který by měly mít děti zvládnutý do té míry, že například správně začnou psát větu velkým písmenem, psát naučená slova bez chyby.

Ani Kimamila není stoprocentně vhodnou metodou, a učitelé jí doplňují o jiné metody jako metodu Borel – Maissony, Boscher a další.

Les Alphas

Les Alphas je metodou, která se snaží děti seznámit se čtením hravě.

une méthode de lecture qui présente notre système d'écriture abstrait et arbitraire sous une forme concrète et ludique, totalement adaptée au monde des enfants

Tato metoda prezentována, jako metoda, která uzpůsobena plně dětem. Metoda má tři etapy ve výuce čtení. První etapou je seznámení dítěte s abecedou a jejími principy a porozumění ve vztahu ke grafému a fonému – *la conscience phonémique*. Ve druhé fázi dítě navazuje již na nabyté zkušenosti. V této fázi se tedy učitel zaměřuje na rytmus výuky, na autonomní práci dítěte, pochopení textu – kognitivní kapacitu. Těží etapa je etapou řekněme

zdokonalující, kdy už dítě rozumí přirozeně textu. Zaměřuje se tedy na rozšíření lexika. Co se týče pomůcek, máme na výběr celou škálu. Například, pokud dítě uvádíme do světa čtení, začínáme poznáním abecedy. K dispozici nám je *Le coffret des Alphas*, což je „kouzelný kufrík“, který skrývá spoustu malých fiktivních bytostí. Tyto malé bytosti, nám vysvětlují, ukazují, říkají, jak bychom měli správně vyslovovat jednotlivé hlásky, jak je spjatá hláska se svou zvukovou podobou, přesněji řečeno fonémem. Děti prostřednictvím smyslů (zraku, sluchu, hmatu) začínají spontánně vnímat grafickou a zvukovou formu hlásky.

4. Závěr dotazníku

Z odpovědí respondentů vyplývá, že každý respondent/učitel se s výběrem metody a přístupu k metodě výuky čtení vypořádává podle vlastního uvážení. Co však z dotazníku vyplývá nade vší pochybnost, je skutečnost, že nejfrekventovanější metodou výuky čtení je syntetická metoda, která je považována za tradiční metodu výuky čtení.

6. Závěr práce

Výzkumnými otázkami této práce bylo popsat historii vývoje výuky metod čtení ve Francii od samého počátku vědecké didaktiky až po současnost, zjistit, která metoda je adekvátní pro výuku čtení. Pro komplexnost této práce jsme v první kapitole nazvané *Kódování a dekodování v komunikaci*, popsali systém jazyka v rámci komunikace jakožto procesu z hlediska ideálního uchopení grafofonologické a fonografické konverze slov v rámci vzdělávacího procesu, dále počátek a vznik písemné komunikace, a historický vývoj v jeho didaktizaci.

Ve druhé kapitole *Primární/elementární četba – Primární/ elementární čtení* jsme rozebrali vztah grafém – foném, ke kterému se vyjadřují specialisté jako Sprenger-Charolles, Dehaene, Huron. Dále jsme definovali v rámci terminologie četby – termíny četba a čtení, a problematiku primárního čtení společně s motivací čtení, kde jsme rozebírali, jak děti ke čtení motivovat, a kteří jsou hlavními aktéry ovlivňujícími děti při učení se čtení.

Dále jsme v kapitole *Vývoj metod výuky čtení* postupně shrnuli vývoj třech hlavních metod a dospěli jsme k tomu, že nejstarší ze tří metod je metoda sylabická, která je stále nejvyužívanější metodou a v rámci francouzského výchovně vzdělávacího systému je doporučena učitelům. V této kapitole jsme porovnali i metody z hlediska jejich efektivity. Dospěli jsme k závěru, že syntetická metoda je dle specialistů nejefektivnější, nejvíce totiž koresponduje s fungováním lidského mozku.

Ve čtvrté kapitole jsme následně zmapovali současnou situaci proměn a pokroku v rámci didaktiky čtení, jehož stěžejním tématem byl nově zavedený projekt École de la confiance a s ním spojené národní evaluace. Zde jsme zjistili, že pokrok oproti roku 2006 je veliký. Roku 2018 byly zavedené národní evaluace, jejichž metodický rámec zaštiťuje a nařizuje Ministerstvo školství (*Ministère de l'éducation nationale*). Co se týče výběru metody je to však jiné, učitele mají možnost volného výběru metody, protože je to právě ministerstvo, které uznalo za vhodné tuto kompetenci rozhodnutí předat specialistům a odborníkům, kteří byli vzdělávání v tomto oboru, tzn. učitelům/pedagogům. Naši metodu poté můžeme poupravit i vylepšit s ohledem na individualitu každého žáka na základě vyhodnocení v rámci národních evaluací, jejichž výsledky jsou dostupné v dané instituci a v celonárodním měřítku veřejně.

Významnou výzkumnou otázkou byla diferenciace mezi modalitou FLM a FLE. V této kapitole jsme se zabývali rozdílem výuky těchto modalit, případně, jestli se může pedagog

inspirovat didaktikou FLM v didaktice FLE. Dospěli jsme k závěru, že přesto, že se výuka těchto modalit liší, můžou se učitele v rámci FLE inspirovat didaktikou FLM, nicméně je potřeba v každém případě dát pozor a přizpůsobit obsahy cvičení různým věkovým a intelektovým skupinám.

V praktické části této práce jsme shrnuli výsledky nasbíraných dat týkajících se dotazníku, který jsme položili odbornému publiku ve Francii.

Na začátku jsme si položili několik výzkumných otázek, mezi kterými byly i tyto otázky, na které jsme se pokusili v této práci odpovědět – Jakým způsobem zvolit optimální metodu výuky četby a kolik parametrů tato volba vlastně má? Která metoda nejlépe vyhovuje nejen žákům, ale i tomu, který příslušný výchovně vzdělávací proces řídí, učiteli?

V souvislosti s těmito otázkami jsme vypracovali i náš dotazník, na který nám odpovědělo 35 respondentů. Z obdržených odpovědí našich respondentů jsme zjistili, že nejčastěji používanou metodou je stále metoda syntetická, která nejlépe koresponduje s funkcí lidského mozku, a která je doporučena i v rámci projektu *École de la confiance* v pedagogickém průvodci, který napomáhá učitelům k orientování se v dané problematice.

I přesto, že jsou evaluace povinné již od roku 2018 a učitele mají tedy první výsledky své metodologie, kterou v rámci nejen výuky čtení používají, z dotazníku vyplývá, že odborné publikum není dostatečně obeznámeno. Mezi odpověďmi na otázku „*Jakou metodu jste zvolili a myslíte si, že má úspěch u žáků?*“ učitelé odpověděli správně, že je například již dříve používaná v dané škole/instituci nebo ve třídě, ve které začali právě učit. Mezi těmito odpověďmi se ale objevila i tvrzení, že si vybrali respondenti metodu syntetickou, protože je to v nařízení ministra školství.

Tento dotazník nám dal základní přehled o použití metod v didaktice čtení. V budoucnu by šlo dotazník rozšířit a detailněji se zaměřit na podobu didaktického přístupu ve výuce metod čtení.

Jednotný didaktický přístup k metodě výuky čtení není možný ani u nás, ani ve Francii, spíše záleží buď na rámcovém rozhodnutí ministerstva, na jednotlivých institucích (školách) anebo na konkrétním učiteli, kterým způsobem bude výuka čtení vedena a jaké metody při ní bude užíváno.

Résumé

Ce mémoire s'intéresse à l'évolution historique de la méthode de la lecture en France depuis le début de la didactique scientifique jusqu'à nos jours. Il est divisé en deux parties, la partie théorique et la partie pratique. Dans la partie théorique, nous définissons trois méthodes de lecture principales – la méthode synthétique, la méthode analytique et la méthode analytico-synthétique. Nous nous concentrons surtout à l'application de ses différents types, leur comparaison et l'évolution historique de leur utilisation. Dans la partie pratique, nous recueillons des données empiriques concernant l'application des différentes méthodes dans l'enseignement actuel ainsi que leur réception par le public professionnel en France, et à la fin, nous évaluons nos résultats de la recherche. L'objectif du de ce mémoire est d'évaluer les possibilités d'utilisation des connaissances acquises grâce à la didactique du FLM dans l'enseignement du FLE.

Dans le premier chapitre de la partie théorique intitulée *Codage et décodage* en communication, nous traitons du script. Ce chapitre porte sur l'histoire du script avec lequel le processus de codage a été créé ou dans la terminologie des processus pédagogiques d'écriture et du décodage (pour la terminologie du processus pédagogique de lecture. Le deuxième chapitre, *Primaire / élémentaire – lecture (la compréhension) et lecture (le décodage)*, traite de la lecture élémentaire et des processus associés qui précèdent cette compétence et qui doivent être appris avant la lecture. En outre, dans le deuxième chapitre, nous discutons des termes lecture et lecture, puis nous passons au terme lecture primaire, que nous expliquons en détail. Dans le troisième chapitre, *Histoire des méthodes d'enseignement de la lecture*, nous analysons les méthodes de la base d'enseignement de la lecture dans leur développement historique. Il existe trois méthodes traditionnelles : synthétique, analytique-synthétique, analytique.

En plus de ces méthodes de base, nous mentionnons également des méthodes contemporaines, récemment utilisées dans l'enseignement du français. Nous arrivons ensuite au cinquième chapitre, intitulé *Terminologie de la didactique de la lecture avec le thème de l'acquisition de la lecture*, dans lequel nous introduisons des termes importants associés au concept de la lecture.

Enfin, nous mentionnons la situation actuelle : comment un professeur peut changer la méthode de la lecture en cours d'année au moyen d'évaluations recommandées/obligatoires

dans le système éducatif français avec les informations de changement concernées la didactique française.

Dans la partie pratique, nous abordons la question "quelles méthodes de lecture sont utilisées dans l'enseignement de la lecture et quelle méthode est utilisée le plus souvent et si elle convient aux enfants".

Sur la base du questionnaire, nous avons recueilli toutes les données.

Dans la partie pratique, nous abordons la question "Quelles méthodes de lecture sont utilisées dans l'enseignement de la lecture et quelle méthode est utilisée le plus souvent et si elle convient aux enfants". Sur la base de notre questionnaire, nous avons recueilli toutes les données.

Nos résultats dit que la méthode le plus fréquente dans l'enseignement de la *lecture* est la méthode synthétique qui correspond aux fonctionnes cérébrales.

On peut conclure ce mémoire de licence en constatant qu'on a beaucoup de suggestions pour continuer notre recherche en future. Ce que nous intéresse plus en détails est la différence entre la didactique du FLM et du FLE.

Použité zkratky:

FLM – Français langue maternelle : Désigne, de façon générale, la langue apprise par le sujet dans son milieu familial, dès la petite enfance, de façon non formelle. On parlera de locuteur natif pour celui qui a appris une langue dans un tel environnement.

FLE – Français langue étrangère : La langue française lorsqu'elle est enseignée à des apprenants non francophones en France ou à l'étranger. C'est une discipline pour laquelle il existe des méthodes spécifiques.

FLS – Français langue seconde et français langue de scolarisation. Une langue apprise dans un second temps, après l'apprentissage de la langue maternelle. Elle servira à un degré ou à un autre de langue d'apprentissage ou de scolarisation.³⁶

DASEN – Les directeurs des services départementaux de l'éducation (DSDEN) du département dans lequel ils sont nommés, sauf dans les académies de Paris et d'Outre-mer. Ils représentent le recteur dans ce département. Ils participent à la définition d'ensemble de la stratégie académique qui met en œuvre la politique éducative et pédagogique relative aux enseignements primaires et secondaires arrêtée par le ministre chargé de l'Éducation. Sous l'autorité du recteur, ils mettent en œuvre la stratégie académique organisant l'action éducatrice dans les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'éducation spéciale de leur département.³⁷

IA-IPR – Les inspecteurs d'académie – inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) sont des cadres supérieurs de l'Éducation nationale. Ils exercent leurs fonctions dans le cadre du programme de travail académique, en responsabilité, seuls ou à plusieurs.³⁸

IEN – Les inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) sont des cadres supérieurs de l'Éducation nationale. Ils exercent leurs fonctions dans le cadre du programme de travail académique.³⁹

³⁶ Définice zkratek, dostupné z: http://collectif-fle-marseille.over-blog.com/pages/FLM_FLE_FLS_ILLETTRISME_ALPHABETISME-3019903.html [cit. 12/11/2018]

³⁷ <https://www.education.gouv.fr/cid1149/etre-directeur-academique-des-services-de-l-education-nationale-dasen.html> [cit. 26/04/2018]

³⁸ <https://www.education.gouv.fr/cid1139/inspecteur-d-academie-inspecteur-pedagogique-regional.html> [cit. 26/04/2018]

³⁹ <https://www.education.gouv.fr/cid1138/inspecteur-de-l-education-nationale.html>

Bibliografické údaje:

BASTIEN, Gérard. Incohérence et cohérence dans les méthodes de lecture au CP (de 1930 à nos jours): Revue française de pédagogie [online], s. 51-63 [cit. 2019-03-25]. Dostupné z: https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1987_num_79_1_1479?q=m%C3%A9thodes+de+lecture

BEAUME, Edmond. La méthode globale [online]. septembre 2006, dostupné z https://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL95/page91.PDF [cit. 2019-04-06].

BELLENGER Lionel, Les méthodes de lecture, Paris 1978, Presses Universitaires de France, ISBN 978-2130458074

CAUSSE, Rolande. Qui a lu petit, lira grand: La Grande Ourse. 52468. France: Plon, 2000. ISBN 2-259-19253-X.

CAVASSILAS Marina Clés et codes du packaging: sémiotique appliquée (retirage), Lavoisier, 2012, ISBN 9782746289734

CONQUET, André. Lecture et troisième âge: Communication & Langages [online]. 1978, s. 49-58 [cit. 25/03/2019].

ČERMÁK, František, Lexikon a sémantika, Praha, Lidové noviny, 2010, ISBN 978-80-7422-020-3

ČERNÝ, Jiří a HOLEŠ, Jan, Sémiotika, Praha 2004, Portál, ISBN 9788026202431

ČERNÝ, Jiří. *Dějiny lingvistiky*. Praha: Votobia, 1996, ISBN 978-80-85885-96-5

DEHAENE, Stanislas. Apprendre à lire des sciences cognitives à la salle de classe. Collection OJ.SCIENCES. Paris 2011, Odile Jacob, ISBN 978-273812680

DEMAROLLE, Pierre a Jacques KOOIJMAN. Savoir lire – élaboration d'une méthode de lecture pour le CP: Revue française de pédagogie [online]. 1976, s. 13-24 [cit. 2019-03-25].

DEUBEL, Philippe, HUART, Jean-Marc, et al., 100 Fiches pour comprendre le système éducatif, 2007, ISBN 9782749508849

DOHALSKÁ, Marie a Olga SCHULZOVÁ. Fonetika francouzštiny. 3. vydání. Praha 2011, Nakladatelství Karolinum, ISBN 978-80-246-1471-7

DOUBRAVOVÁ, Jarmila, Sémiotika v praxi, Praha 2008, Portál, ISBN 978-80-7367-493-9

DUBOIS, Jean. Dictionnaire de linguistique. Larousse, 1994 pour la première édition. ISBN 978208532047.

DUCHKOVÁ, Helena. In KOCUROVÁ, Marie a kol., Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení, Praha 2012, PedF UK, s. 161-163, ISBN 978-80-7290-578-2

FIJALKOW, E. a J., La Lecture, Paris 2003, Le Cavalier Bleu, ISBN 978-2846703352

GENOUVRIER, Émile, PEYTARD, Jean, Linguistique et enseignement du français, Paris 1970, Larousse, ISBN 9782030421710

GENTAZ, Edouard, SPRENGER-CHAROLLES, Liliane. (2014). Bien décoder pour bien comprendre

GOIGOUX, R., CÈBE, S., Apprendre à lire à l'école : tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant, Retz, 2006, ISBN 978-2725626031

GOMBERT, Jean Emile. In FLORIN, Agnès a MORAIS, José, La maîtrise du langage, Rennes 2002, Presses universitaires de Rennes, ISBN 9782868476920

https://www.cupress.cuni.cz/ink2_stat/dload.jsp?prezMat=60810 [cit. 5. 2. 2019]

CHISS, Jean-Louis, FILLIOLET, Jacques, MAINGUENEAU, Dominique, Introduction à la linguistique française Tome 1: notions fondamentales, phonétique, lexicque, Paris 2001, Hachette Supérieur, ISBN 978-2-01-145723-3

JAKOBSON, R., Essais de Linguistique Générale, Paris 1963, Minuit, Trad. Ruwet, ISBN 9782707300430

KERBRAT-ORECCHIONI, C., L'énonciation: de la subjectivité dans le langage, Paris 1980, A. Colin, ISBN 9782200243104

KOCUROVÁ, Marie a kol., Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení, Praha 2012, PedF UK, ISBN 978-80-7290-578-2

KRISTEVA, Julia, REY-DEBOVE, Josette, UMIKER, Donna, DE GRUYTER, Walter, Essays in Semiotics/Essais de sémiotique, Approaches to Semiotics [AS] – Svazek 4 2010, ISBN 3110890666

LEDERBUCHOVÁ. In KOCUROVÁ, Marie a kol., Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení, Praha 2012, PedF UK, s. 161, ISBN 978-80-7290-578-2

LÉON, Pierre, Henry SCHOGT a Edward BURSTYNSKY. Initiation à la linguistique: la phonologie. Paris: ÉDITION KLINCKSIECK, 1977, ISBN 2-252-01795-3

LÉON, Pierre, Pronociation du français, Traité de prononciation française, Paris 1959, Klincksieck, ISBN 9782220244149

MAREŠ, Petr, Úvod do lingvistiky a lingvistické bohemistiky, Praha 2014, Karolinum, ISBN 978-80-246-2640-6

MERLE, Pierre, La démocratisation de l'enseignement, Paris 2009, Repères, La Découverte, ISBN 978-2707158260

MOIRAND, Sophie, Situations d'écrit, Paris 1979, CLE int, ISBN 9782190332536

MOUNIN, George, Histoire de la linguistique des origines au XXe siècle. Collection dirigée par André Martinet. Paris: PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE, 108, Boulevard Saint-Germain, Paris 1967, ISBN 978-2130478355

NOVÁKOVÁ, Sylva. In KOCUROVÁ, Marie a kol., Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení, Praha 2012, PedF UK, s. 124-127, ISBN 978-80-7290-578-2

PHILIPPE, Claude. L'apprentissage précoce de la lecture: Communication & Langues [online]. 1969, s. 29-33 [cit. 25/03/2019].

PRŮCHA, Jan, Moderní pedagogika, Nakladatelství Portál, 2002, ISBN 978-80-7367-503-5

SAUSSURE, F. DE MAURO, T., *Cours de linguistique générale* (Book, 1995), ISBN 9782228889421

SPILKOVÁ, Vladimíra a kol., Proměny primárního vzdělávání v ČR, Praha 2005, Portál, ISBN 80-7178-942-9

ŠÁMALOVÁ, Kateřina. In KOCUROVÁ, Marie a kol., Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení, Praha 2012, PedF UK, s. 52-53, ISBN 978-80-7290-578-2

ŠŤASTNÝ, Vít, SVOBODOVÁ, Zuzana, ROCHEX, Jean-Yves, *Školní vzdělávání ve Francii*, Praha 2017, Karolinum Press

TOUMI, Abderrahmane, L'essentiel en Didactique du Français langue étrangère, 2016, ISBN 978-9954-37-326-2

Internetové zdroje

AMBROŽOVÁ, E. *Malované čtení* [online]. [Cit. 12. 2. 2019]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/3272925-Malovane-cteni-eliska-ambrozova.html>

BENTOLILA, Alain. *Apprendre à lire* [online]. Dostupné z: http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/apprendre_a_lire_bentolila.pdf

DANCEL, Brigitte, *Apprendre à écrire, quelle histoire !*, Cairn, Revue Carrefours de l'éducation, 2011, ISSN 1262-3490, dostupné z <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2011-4-page-123.htm?contenu=resume>

DEHAENE, Stanislas, HURON, Caroline, SPRENGER-CHAROLLES, Liliane, dokument ministerstva, 2012, dostupné z http://www.ac-grenoble.fr/ien.bourgoin2/IMG/pdf/Quelques_grands_principes_de_l_apprentissage_de_la_lecture_et_progression_Dehaene.pdf

LINDENMEYER KUNZE, Daniela, La Lecture interactive et la compréhension de textes en classe de français langue étrangère, 2012, dostupné z <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/ple/article/download/1431/1086>

POKORNÁ, Karla. Představové schéma NÁDOBA v českém znakovém jazyce: The CONTAINER image schema in Czech Sign Language, Bakalářská práce, 2018 <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/178047/>

ROBERT Jean-Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, 2008, Édition Orphys, dostupná z:

https://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL68/page96.PDF [cit. 30/4/ 2019]

Seminář Université Descartes, Paris V – Dostupné z: <http://linguistiques.muroni.free.fr/SITE/seminaire/developpementmethodeslecture.pdf> [cit. 12/02/2018]

Les méthodes traditionnelles d'apprentissage de la lecture Jacques Chavanes, formateur au CASNAV d'Orléans-Tours. Dostupné z:

https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/casnav/Methodes2014.pdf [cit. 15/02/2019]

Zákon *École de la confiance*, dostupné z: <http://www.assemblee-nationale.fr/15/projets/pl1481-ei.asp>, [cit. 04/06/2019]

Les Actes de Lecture n°95 _ septembre 2006 _ [dossier] _ La méthode globale, Edmond BEAUME

<https://journals.openedition.org/edc/3322>

Zákon pro projekt *École de la confiance*, dostupné z: <https://www.education.gouv.fr/cid140423/le-projet-de-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance.html> , [cit. 15/09/2018]

Projekt *École de la confiance*, dostupné z: http://www.assembleenationale.fr/dyn/15/dossiers/alt/ecole_de_la_confiance [cit. 25/10/2018]

Nathalie Leblanc, 2018, Metodický průvodce výuky čtení a psaní pro učitele ročníku CP, dostupné z:

<https://www.pedagogie.ac-nice.fr/dsden06/mdll/wp-content/uploads/sites/11/2018/11/Lire-%C3%A9crire-et-comprendre-Guide-orange-CP.pdf> [cit. 24/04/2019]

Evaluaace v rámci prvního ročníku (CP): dostupné z těchto internetových zdrojů:

<https://www.education.gouv.fr/cid141307/evaluations-point-d-etape-a-mi-cp-2018-2019-premiers-resultats.html> , [cit. 15/12/2018]

<https://www.education.gouv.fr/cid132375/l-evaluation-des-acquis-des-eleves-en-ce1-des-reperes-de-debut-d-annee.html>, [cit. 15/12/2018]

<https://www.education.gouv.fr/cid132391/l-evaluation-des-acquis-des-eleves-du-cp-au-lycee.html>, [cit. 15/12/2018]

<https://eduscol.education.fr/cid142270/evaluations-ce1-2019-2020.html>, [cit. 15/12/2018]

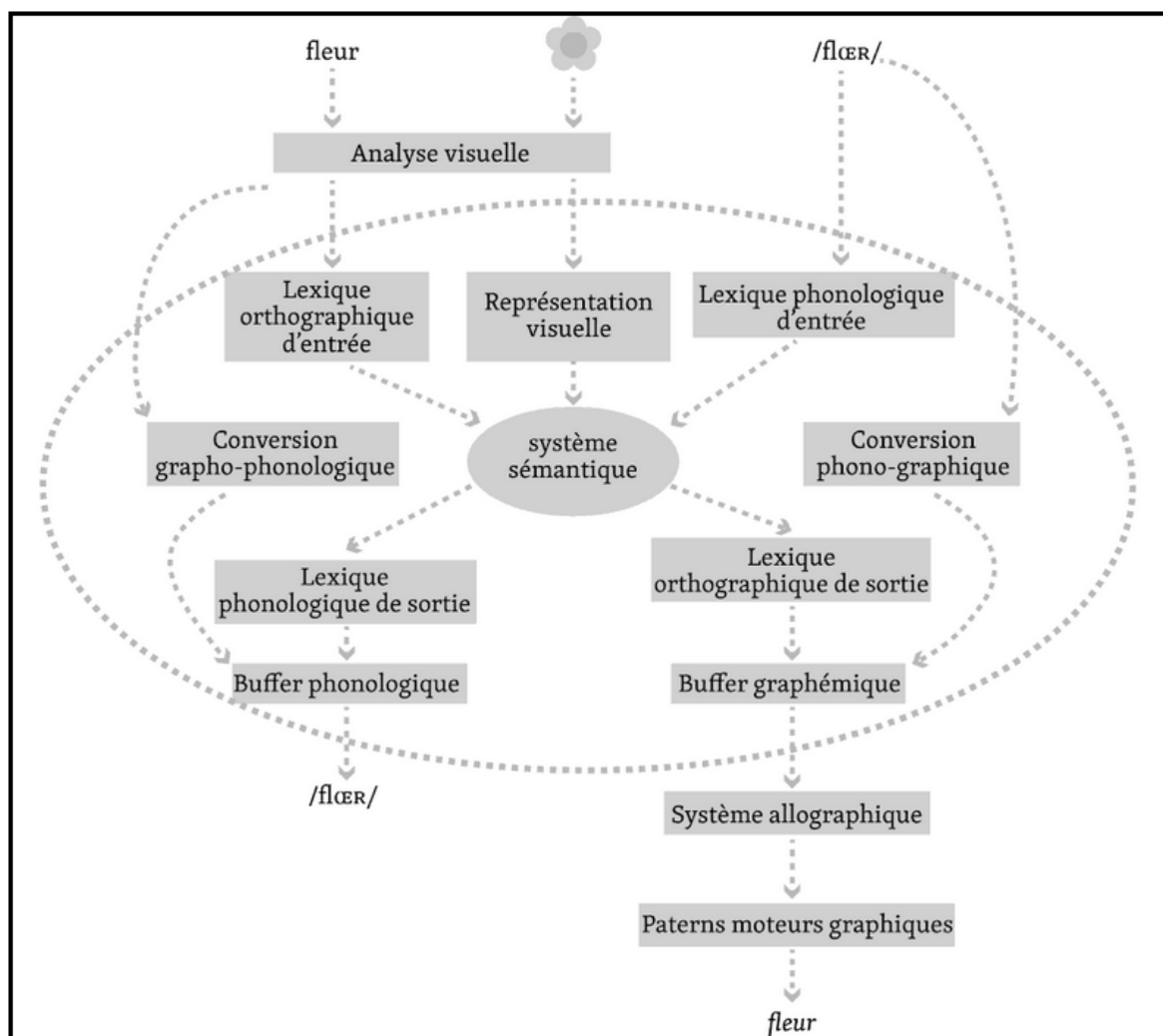
Sborník (1999): dostupné z: Revue livre https://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL68/page96.PDF [cit. 10/03/2019]

Dictionnaire mentale

<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2005-2-page-103.htm>

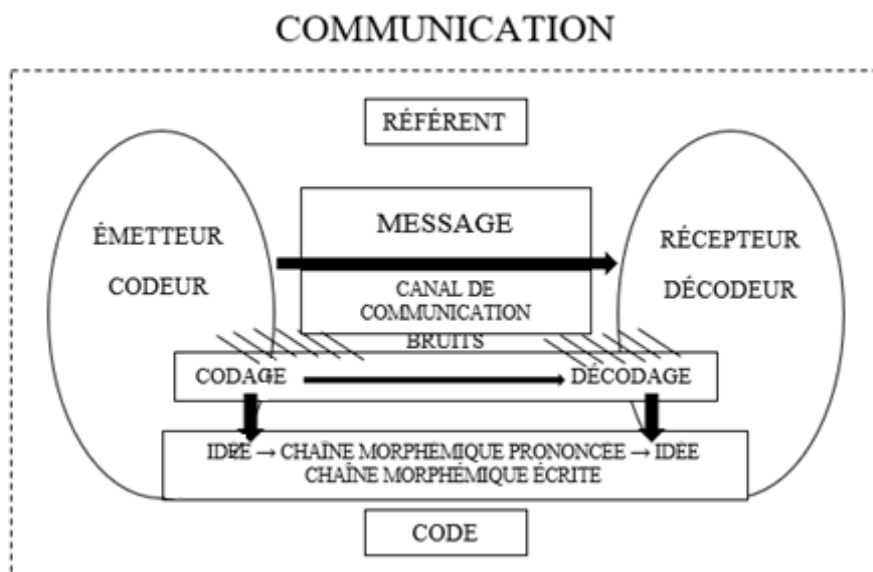
ČR. Zápisy žáků do 1. ročníku základního vzdělávání: Tematická zpráva. In: Čj.: ČŠIG-1083/16-G2. Praha: Česká školní inspekce, 2016. Dostupné také z: http://www.csicr.cz/html/Tematicka1Tridy/resources/_pdfs_/TEMATICKA_1.tridy_.pdf

Přílohy:

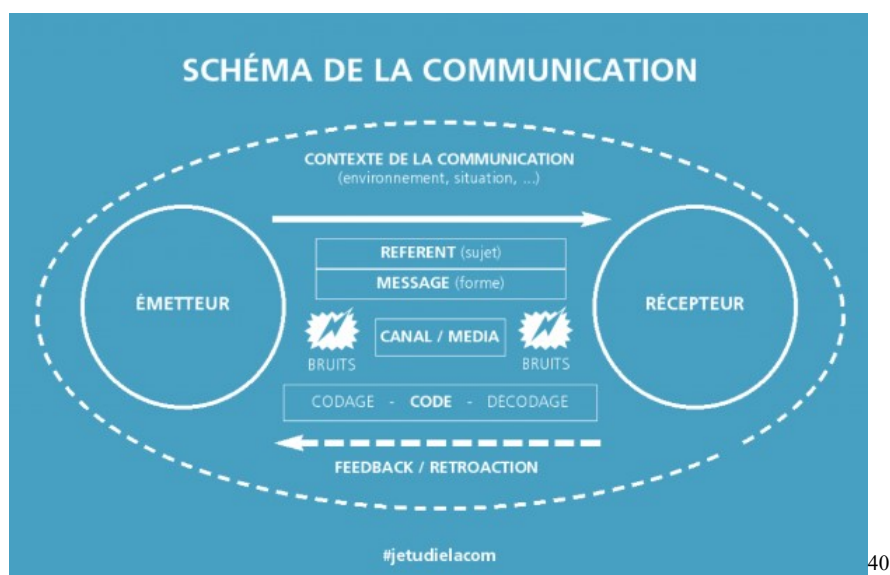


Příloha č.1: Sémioze lexému FLEUR podle Weill-Chounlamountry (2008)

Příloha č. 2: Schéma vytvořené podle koncepce předložené Jakobsonem (1963: 209-248) a v koncepci vypracované Kerbrat-Orecchioni (1980: 6).

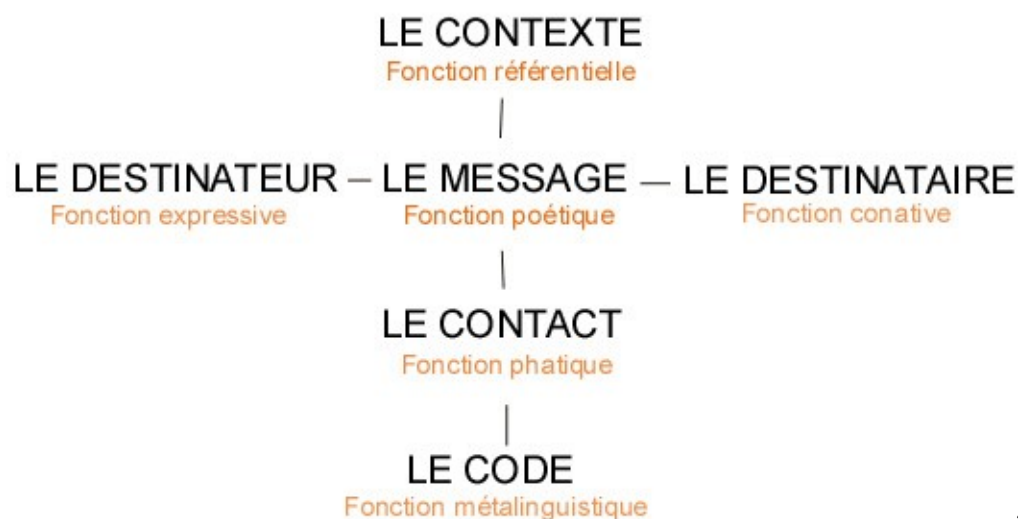


Inspirováno po grafické stránce:



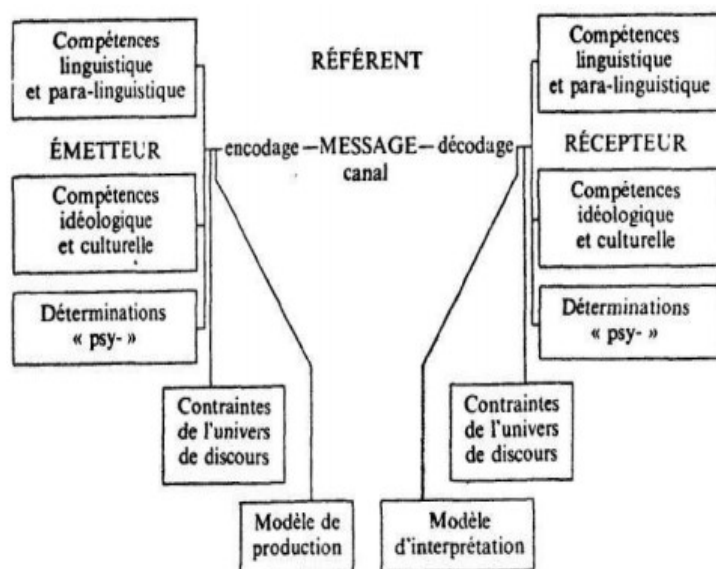
Jakobson

⁴⁰ <https://jetudielacom.com/schema-de-communication/>



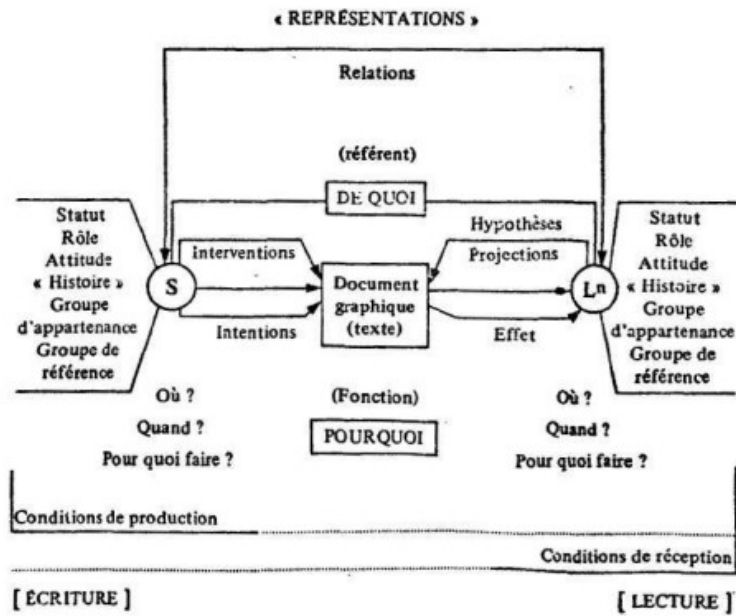
41

Kerbrat-Orechionni



Sophie Moirand

⁴¹ Schéma komunikační situace podle Jakobsona, obrázek dostupný z: <http://psychcom.free.fr/model.htm> [cit. 08/01/2019]



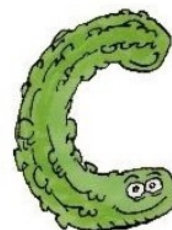
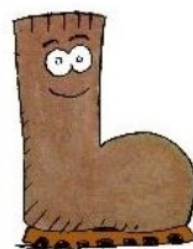
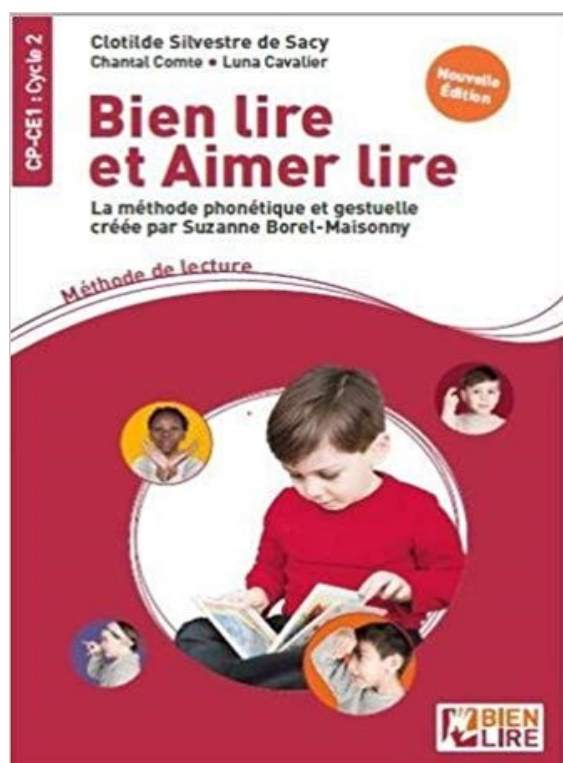
schémata dostupná zde: <https://journals.openedition.org/edc/3322>



Obrázek č. 3: Hra Syllabozoo – la méthode de la lecture syllabique (2008)



Obrázek č. 4: Méthode Boscher – la méthode de la lecture syllabique (doplňit rok)



Příloha č. 4: Méthode Borel-Maisonnny (méthode phonémique/gestuelle)

Příloha č. 5: Autentické odpovědi respondentů na výše položený dotazník

Resp.	FLM/FLE	Rozmezí věkové hranice	Respondentem vybraná metoda	Třída
1	FLM	25 -	Globale	CP
2	FLM	46 +	Syllabique (=synthétique)	CP
3	FLM	36-45	Syllabique (=synthétique)	CP
4	FLM	26-35	Syllabique (=synthétique)	CP
5	FLM	26-35	Globale (analytique)	CP
6	FLM	25 -	Syllabique (=synthétique)	CP
7	FLE	26-35	Analytico-synthétique	CP
8	FLM	25 -	Méthode mixte globale et syllabique	CP
9	FLM	36-45	Syllabique (=synthétique)	CP
10	FLM	36-45	Syllabique (=synthétique)	CP
11	FLM	36-45	Syllabique (=synthétique)	CP
12	FLM	36-45	Syllabique (=synthétique)	CP
13	FLM	36-45	Syllabique (=synthétique)	CP
14	FLE	26-35	Analytico-synthétique	CE1
15	FLM	36-45	Syllabique (=synthétique)	CP
16	FLM	46 +	Syllabique (=synthétique)	CE1
17	FLM	36-45	Phonémique	CP
18	FLM	46 +	Syllabique (=synthétique)	CP
19	FLE	26-35	Syllabique (=synthétique)	collège
20	FLE	26-35	Syllabique (=synthétique)	collège
21	FLE	26-35	Analytico-synthétique	collège
22	FLM	26-35	Syllabique (=synthétique)	CP
23	FLM	46 +	Analytico-synthétique	CP
24	FLE	36-45	Syllabique (=synthétique)	collège
25	FLM	46 +	Syllabique (=synthétique)	CP
26	FLM	26-35	Graphémique	CP
27	FLM	36-45	Syllabique (=synthétique)	collège
28	FLM	26-35	Syllabique (=synthétique)	CP
29	FLM	26-35	Syllabique (=synthétique)	CP
30	FLM	46 +	Analytique	CP
31	FLE	36-45	Génétique	collège
32	FLM	36-45	Syllabique (=synthétique)	CP
33	FLM	26-35	Syllabique (=synthétique)	CP

34	Neodpověděl	Neodpověděl	Neodpověděl	CP
35	FLM	26-35	Syllabique (=synthétique)	CP

Proč přijal/vybral vyučující tuto metodu výuky čtení:

- 1 Car c'était la méthode déjà présente dans la classe
Manuel recommandé par de nombreuses collègues sur internet notamment pour les
- 2 enfants en difficultés.
Entrée par le graphème, présence de logatomes, marquage des syllabes, personnage
- 3 sympathique, révisions judicieuses, autres types de textes
- 4 Recommandation guide orange
- 5 Déjà présente dans l'école dans laquelle j'ai été affectée.
- 6 J'ai repris celle du maître que j'ai remplacé
- 7 Méthode imposé par l'établissement
- 8 Elle me convient
- 9 Préconisation du ministère
Les mots et les phrases lus par les élèves ne comportent que des sons qu'ils
- 10 connaissent. Plutôt encourageant pour les élèves en difficultés.
En France, c'est une demande institutionnelle d'enseigner avec une méthode
- 11 syllabique. J'ai choisi Taoki car le personnage plaît beaucoup aux enfants.
C'est ludique, le personnage est attachant. Toutes les graphies du son sont étudiées
- 12 ensemble. Les élèves écrivent rapidement des petites phrases.
- 13 Efficacité
- 14 0
- 15 plus efficace
- 16 pour bien inciter l'élève à bien mémoriser ce qu'il voit
Après plusieurs années avec d'autres méthodes syllabiques j'ai fait des recherches
- 17 pour aller plus au fond des choses. L'auteur de cette méthode m'a convaincue.
Au fur et à mesure des années, cette méthode m'est apparue celle qui permettait à
- 18 TOUS les élèves d'apprendre à lire
- 19 recommandations de l'éducation nationale en terme de méthode
- 20 Pour ses résultats
- 21 Car elle s'appuie et sur la prononciation et sur la signification
- 22 Elle est très efficace et c'est celle qui est demandée par le ministre
- 23 Parce qu'elle est plus profitable aux élèves.
Pour que les élèves déchiffrent rapidement et aient la possibilité d'avoir accès à
- 24 d'autres supports de lecture.
Pas de manuel mais méthode faite à partir de En route vers la lecture, Grego . Outils
- 25 retz. Alphas et borel maisonny
- 26 Elle était dans l'école et ça fait partie des nouvelles préconisations
- 27 Aucune méthode ne me convenait.
C'était la méthode choisie par mes collègues dans l'école. Elle me convient après
- 28 l'avoir essayée. L'inspecteur a validé après la visite dans ma classe.
- 29 après plusieurs expériences elle semble la plus efficace
- 30 méthode préconisée par notre système éducatif pour le cycle moyen (collège)
- 31 Ça permet aux apprenants de mieux parler et échanger leurs idées, leurs pensées...
- 32 Lassitude vis à vis des parents qui avaient peur des méthodes semi-globales

"Dagobert" et "Rue des contes". Ensuite satisfaction des élèves et efficacité de la méthode.

33 Elle donne de bons résultats avec les enfants de mon école

34 Neodpověď

35 Pour renforcer les acquis

Efektivita metody

1 Oui ! Mais pas pour tous je pense (moins adapté aux plus faibles)

2 Les élèves savent lire (déchiffrer) à l'issue du cp.

3 Oui et méthode complétée avec les alphas et gestes de Borel maisonny

4 Oui, ils sont presque tous lecteurs

Oui je le pense. Le fait de s'appuyer sur des albums suscite un plus grand intérêt auprès des élèves qui adorent ce support.

5 des élèves qui adorent ce support.

6 oui

7 Méthode de niveau élevé parfois difficile pour les enfants en difficultés.

8 Oui les petits albums plaisent

9 La méthode syllabique oui le manuel piano également

10 Oui. Ils peuvent lire et comprendre des phrases entières.

11 Ils progressent bien, donc je pense que oui.

12 oui, car ils arrivent rapidement à lire des phrases et des courtes histoires.

Oui ludique, on progresse très vite, on prend conscience de ses progrès. On s'attache aux personnages. La méthode respecte les programmes 2016 et est en adéquation avec les

13 recommandations d'eduscol et des neuro scientifiques tel Stanislas Decaen

14 Oui.lecteurs en fin d'année et bons résultats aux évaluations nationales

15 oui, la science le confirme

oui , puisque ces derniers mémorisent avec une façon rapide et cela pousse aussi

16 certains d'entre eux à participer dans la correction de l'autre pour corriger

17 oui. Les résultats sont bluffants. Tous les élèves entrent rapidement dans la lecture

18 Oui, ils se montrent toujours enthousiastes à connaître la suite des histoires

19 oui, car progression réaliste et réalisable en terme de temps

20 Oui permet la différenciation

Oui ! Ils arrivent à bien prononcer avec toutes les difficultés sachant que j'exerce dans

21 une zone rurale

22 Oui, ils aiment le personnage, un petit dragon, et ses aventures

23 Oui ,ils lisent mieux.

24 Cette méthode est ludique et a permis à tous mes élèves de rentrer dans la lecture.

25 Syllabique comprendre comment combiner des sons est la base de la lecture

26 Oui et non

Oui, ils entrent tous dans la lecture. Les élèves en difficulté parviennent à déchiffrer à la fin de l'année.

28 Oui, tous les élèves ont compris le principe alphabétique et progressent en lecture.

29 oui car les aventures du dragon Taoki parlent aux élèves

Je le pense, oui, les apprenants ont pu développer leurs propres stratégies de

30 compréhension de l'écrit.

Oui, Parce qu'il sont en quelque sorte confrontés à des situations réelles..comme celles

31 qu'ils exploitent dans les dialogues et c'est ce qui leur permet de progresser.

- 32 Oui. Ils aiment beaucoup les aventures du dragon
- 33 0
- 34 Neodpověď
- 35 Oui la Syllabation aide dans la décortication des mot

Učebnice

- 1 Grand Large
- 2 Taoki
- 3 Taoki
- 4 Taoki
- 5 A l'école des albums
- 6 je lis avec Mona
- 7 Ribambelle
- 8 Ribambelle
- 9 Piano de cHéretz
- 10 Taoki
- 11 Taoki
- 12 lire, dire, écrire avec Ludo
- 13 Ludo
- 14 Etincelles et borel maisonny
- 15 manuel officiel
- 16 scolaire
- 17 taoki et les alphas
- 18 Un monde à lire chez Nathan
- 19 manuel officiel
- 20 Aucun - les fiches de travail
- 21 Le manuel scolaire
- 22 dialogues
- 23 Livre préconisé par l' institution
- 24 Le manuel scolaire
Pas de manuel mais méthode faite à partir de En route vers la lecture, Grego . Outils
- 25 retz. Alphas et borel maisonny
- 26 Je lis j écris les lettres bleues
- 27 Aucun
- 28 Pilotis
- 29 taoki et compagnie
- 30 Le manuel scolaire
- 31 Romans, dialogue
- 32 Taoki
- 33 Taoki
- 34 Neodpověď
- 35 Utiliser le tableau syllabique des sons et le livre scolaire